

**Relatório de Estágio de Ricardo Franco:
o desaparecimento dos mestres e o desinteresse dos discípulos**

Ricardo Pinheiro Franco

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no
Ensino Secundário**

Setembro de 2012

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário,
realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de
Andrade, Professor Auxiliar do Departamento de Filosofia da Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas

*À minha mãe, uma professora de excelência, uma moralista
devota e sacrificada, e uma pessoa ímpar.*

*Ao meu pai, um homem de incomparável carácter,
altruísmo e disciplina.*

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE RICARDO FRANCO:
o desaparecimento dos mestres e o desinteresse dos
discípulos

Relatório de Estágio em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Ricardo Pinheiro Franco

RESUMO / ABSTRACT

O presente relatório diz respeito à prática de ensino supervisionada que teve lugar numa escola secundária do ensino público português. Entre os objectivos que presidem à elaboração do relatório, encontramos: a descrição e análise dos trabalhos realizados; uma reflexão sobre os problemas identificados, na experiência de estágio, que dificultam ou impedem a consecução das metas que correspondem a uma verdadeira educação; a tentativa de definir o conceito de verdadeira educação e de formular, com base na tese nietzschiana, uma interpretação consistente do sentido e fundamento da educação, das finalidades, competências, e dos objectivos específicos que a educação deve ter em vista, e das implicações que isso traz no que diz respeito à metodologia de ensino, à forma de conceber a sociedade, e forma de organizar os estabelecimentos de ensino.

This report concerns the supervised practice of teaching which took place in a portuguese public school. Among the goals set for this report, are: the description and analysis of the work developed for the classes the teacher-trainee was assigned to; the consideration of the issues, identified through the internship experience, that may undermine or rule-out the achievement of the goals of true education; an attempt to define true-education and conceive a solid view, based upon Nietzsche's thesis, of the meaning and fundament of education, and the purposes, skills, and objectives it sets out to develop and accomplish, and of the implications that it brings in regard to the teaching method, to shape society, and to organize educational establishments.

PALAVRAS-CHAVE: Educação universal; Elitismo; Mestre; Discípulo; Génio; Massas; Iluminismo; Hierarquia intelectual; Filosofia; Educação; Nietzsche; Cultura; Autenticidade; Pensamento crítico; Ética; Fíbra-moral; Saúde Vital; Virtude; Vontade; Razão; Intuição; Interioridade; *Empinango*; Opinião; Ciência; Instinto de mediocridade; Política; Autodisciplina; Retórica; Didáctica.

KEYWORDS: Universal education; Elitism; Master; Disciple; Genius; Masses; Enlightenment; Intellectual hierarchy; Philosophy; Education; Nietzsche; Culture; Authenticity; Critical thinking; Ethics; Moral-fiber; Existential health; Virtue; Will; Reason; Intuition; Interiority; *Cramming*; Opinion; Science; Instinct for mediocrity; Politics; Self-discipline; Rhetoric; Didactics.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I: A experiência de estágio.....	1
Parte II: Momento reflexivo	31
Referências bibliográficas das citações feitas em corpo de texto	59
Bibliografia	61
Anexo: 10º ano Planificação da unidade “A Acção e os Valores”	i
Anexo: 10º ano Teste de avaliação sumativa	vi
Anexo: 10º ano Matriz e correcção do teste de avaliação sumativa ..	viii
Anexo: 11º ano Planificação da unidade “A Filosofia e o Sentido”	xi
Anexo: 11º ano Teste de avaliação sumativa	xx
Anexo: 11º ano Matriz e correcção do teste de avaliação sumativa .	xxii

Introdução:

O presente relatório diz respeito à prática de ensino supervisionada que decorreu na Escola Secundária da Ramada, em Odivelas, no ano lectivo de 2011/2012, sob a orientação da Professora Ana Bela Borges de Braga, no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, do departamento de Filosofia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação e orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade. O relatório será dividido em duas partes, a saber: a primeira, na qual se descreverá o conjunto de actividades realizadas no estágio relativo à prática de ensino supervisionada, assim como o conjunto de materiais e estratégias utilizadas face às características das duas turmas atribuídas ao professor-estagiário, o conjunto de competências e objectivos estabelecidos em função da interpretação que este fez dos módulos leccionados e das faculdades, interesses e motivação dos alunos de cada turma, e ainda, o estilo de relação pedagógica estabelecido, a relação com o departamento, a direcção e a orientadora de estágio na escola, a postura do professor-estagiário face às suas responsabilidades e a interpretação que faz da sua tarefa enquanto educador; o relatório terá ainda uma segunda parte na qual se irá tecer um conjunto de considerações sobre os problemas com os quais o professor-estagiário se deparou no estágio realizado. Estes devem ser objecto de reflexão por parte de qualquer pedagogo e postos à consideração da comunidade científica, uma vez que estes impedem a concretização plena das finalidades do programa de Filosofia, da lei de bases do sistema de ensino português, e a realização de uma verdadeira educação, tal como este conceito será entendido e exposto no decorrer do relatório. Para a análise dos problemas identificados, isto é, para a compreensão devida de todos os aspectos neles implicados e das suas ramificações, recorreremos a um texto menos conhecido de Nietzsche, ainda sem tradução portuguesa, a saber, *On The Future of Our Educational Institutions*, na esperança de que este nos possa ajudar a encontrar o fundamento e sentido da educação, e para que, através dele, nos encaminhem para uma posição a partir da qual pudéssemos repensar o programa de Filosofia, a sua posição no conjunto de programas das várias disciplinas do ensino secundário, a estrutura e organização dos estabelecimentos de ensino, os objectivos visados e as estratégias de eleição que um professor de excelência deve dominar e às quais deve recorrer.

Parte I – A experiência de estágio

Importa, antes de mais, fazer o levantamento do trabalho e das actividades realizados no estágio de prática de ensino supervisionada. Em acordo com o regulamento de estágio, havia sido estabelecido pela orientadora da PES na escola, a Professora Ana Bela Borges de Braga, e pelo coordenador da PES e orientador do relatório final de estágio, o Professor Doutor Luís Crespo de Andrade, que o professor-estagiário deveria perfazer um conjunto de 50% de aulas

assistidas (leccionadas pela orientadora e titular da disciplina às turmas que viriam a ser designadas ao professor-estagiário) e um conjunto de vinte aulas leccionadas (correspondendo dez à turma do décimo ano e dez à turma do décimo-primeiro ano). O professor-estagiário, no final da época correspondente à PES, terá excedido ambos os requisitos, tendo assistido a todas as aulas leccionadas pela orientadora de estágio durante a época correspondente à PES, a saber, cerca de oito meses e meio, com a excepção das aulas que ocorreram no espaço de uma semana em que o professor-estagiário, com o aval da sua orientadora, faltou por motivos profissionais, e tendo leccionado vinte e sete aulas, correspondendo quinze à turma do décimo ano, onze à turma do décimo-primeiro ano, e uma aula extraordinária, leccionada a uma turma do décimo-segundo ano, realizada no contexto do Programa de Actividades da Escola Secundária da Ramada. É de notar que, em todas as aulas assistidas, o professor-estagiário era responsável pela primeira parte da sessão, fazendo a chamada e avaliando e comentando os relatórios das aulas anteriores, apresentados por um dos alunos. Deste modo, o professor-estagiário pôde, desde logo e antes de ser chamado à leccionação autónoma das aulas da disciplina de Filosofia, estabelecer um papel de autoridade perante os alunos, exigindo e mantendo silêncio no início agitado das sessões e mostrando estar em posição de os avaliar, de esclarecer imprecisões a nível conceptual, de corrigir interpretações erradas sobre os conteúdos de cada sessão, e de orientar os alunos na elaboração de trabalhos individuais através dos seus comentários e apreciações. Esta estratégia concebida pela orientadora de estágio que, inclusivamente, revelou aos alunos que o professor-estagiário já havia leccionado como professor-contratado antes da realização do estágio, foi importante e bem-sucedida, sendo o professor-estagiário visto pelos alunos como um professor de igual estatuto, isto é, um professor com plena autoridade e credibilidade. A estratégia permitiu, certamente, à orientadora de estágio, averiguar a faculdade correspondente à avaliação, numa visão diagnóstica, formativa e sumativa, do professor-estagiário, assim como lhe permitiu verificar a familiaridade do professor-estagiário com os conteúdos de todas as unidades programáticas, incluindo as que não leccionou na PES. No entanto, a tarefa de assegurar as condições para o início de cada sessão e de avaliar e comentar os relatórios de aula dos alunos serviu ainda, e fundamentalmente, o propósito de fomentar e preservar a boa relação pedagógica e afectiva com os alunos. Esta relação pedagógica não se teria desenvolvido e mantido durante o ano lectivo, caso o professor-estagiário se ausentasse periodicamente, ou caso fosse um mero acessório, mudo e descaracterizado, sentado a um canto da sala em cada sessão dirigida pela orientadora de estágio.

O professor-estagiário, além desta tarefa, no início de cada sessão, leccionou, tal como foi dito anteriormente, vinte e sete aulas, corrigiu com plena autonomia três conjuntos de testes de avaliação sumativa e o conjunto de testes diagnósticos realizados, elaborou oito propostas de testes de avaliação sumativa, relativa a cada unidade programática, assim como a matriz e

correção correspondentes, tendo algumas destas propostas sido efectivadas e servido de elemento de avaliação. O professor-estagiário elaborou doze planificações de unidade, isto é, uma planificação para a totalidade das unidades presentes no programa de Filosofia, nas quais seguia um conjunto exaustivo de textos filosóficos, textos técnicos/científicos, romances, guiões de peças de teatro, filmes, séries de televisão e letras de canções, que o professor-estagiário relacionava com cada conteúdo específico presente nas diversas unidades e com as competências a que era associado, no caso de ser concebido em forma de uma actividade, trabalho de casa, ou, sobretudo, de material em contexto de sala de aula, mas podendo servir apenas de exemplo clarificador e de referência cultural, na lições. O professor-estagiário elaborou vinte e nove relatórios semanais, vinte e sete planificações de aula (tendo sido todas aprovadas e leccionadas) e realizou actividades no núcleo, no meio e na escola, tendo leccionado uma aula a uma turma do décimo-segundo ano com o tema “Da indiferença à diferença”, no contexto do Programa de Actividades da Escola Secundária da Ramada, e tendo colaborado na concepção e organização das actividades relativas à celebração do dia mundial da Filosofia, nas quais participaram todas as turmas de décimo-ano da escola. Para o evento, um grupo de teatro foi convidado a apresentar, na escola, uma peça na qual o professor-estagiário trabalhou como dramaturgista e assistente de encenação. Após o final da peça, seguiu-se uma conferência em que os actores e o encenador, Mestre em Filosofia Geral pela FCSH, explicaram quais os problemas filosóficos implicados na trama da peça, qual o sentido da história e quais os simbolismos presentes e as técnicas utilizadas no espectáculo. A conferência que se seguiu à peça foi moderada pelo professor-estagiário, tendo actuado, para todos os efeitos, como anfitrião da escola e como representante do núcleo de Filosofia. O professor-estagiário participou também em todas as reuniões de conselho de turma das turmas que lhe tinham sido designadas, nas reuniões gerais de escola e nas reuniões de departamento. Importa ainda referir que, apesar de ter sido expressa no relatório intermédio de estágio a vontade de colaborar no grupo de teatro da escola, infelizmente tal acabou por não ser possível devido a um excesso de carga de trabalho a nível profissional e académico, o qual obrigou, inclusivamente, o proponente a rejeitar uma proposta de direcção de um projecto artístico, sob pena de prejudicar o seu desempenho no estágio.

Note-se que o professor-estagiário não teve colega de estágio, o que explicará a ausência de referências a qualquer aspecto que diga respeito à hetero-avaliação. Talvez importe referir, a propósito do mestrado no âmbito do qual o estágio teve lugar, que acreditamos que este devesse funcionar num regime de admissão de candidatos por mérito e não num regime de vagas. De facto, a admissão de candidatos para um curso de formação de futuros professores deveria idealmente, por princípio, ter um conjunto de critérios do qual não fizesse parte o número de vagas, uma vez que é possível que, em algumas situações, os candidatos

considerados desejáveis pelo coordenador do mestrado possam não ser suficientes para cobrir as vagas existentes. Julgamos importante referi-lo de passagem, uma vez que a reflexão sobre a formação e a qualidade do corpo docente é parte decisiva de toda e qualquer reflexão sobre o sistema de ensino, tendo impacto directo no interesse e aproveitamento dos alunos.

Sobre a experiência de estágio, importa começar por referir a postura do professor-estagiário no cumprimento dos seus deveres. Importa fazê-lo pois um professor não deve apenas possuir conhecimentos científicos incontestáveis sobre os conteúdos programáticos, destreza na argumentação, um pensamento intuitivo que lhe permita adaptar-se ao tipo de racionalidade de cada aluno, apreender o que ele tem em vista e conduzi-lo no pensamento a partir dessas coordenadas geográficas, mas possuir também uma personalidade, atitude e valores compatíveis com o papel de pedagogo a que se propõe. É de referir que o professor-estagiário, apesar da sobrecarga de trabalho, devido aos projectos que desenvolveu em paralelo ao estágio não remunerado, nunca faltou presencialmente, à excepção de uma semana, agendada com o consentimento da sua orientadora na escola, quer no que diz respeito a aulas assistidas, quer no que diz respeito a aulas designadas à leccionação, assim como nunca opinou, por questão de princípio, sobre o assunto de quais os módulos que preferiria leccionar, sobre os prazos de entrega das planificações, ou ainda sobre os prazos para a correcção de testes de avaliação sumativa (que chegaram, por vezes, a ser de um só dia, tendo o professor-estagiário de abdicar das suas horas sono e dos compromissos previamente marcados, uma vez que a turma do décimo ano possuía um horário no qual a disciplina de Filosofia tinha lugar em dois dias seguidos, a saber, à terça e à quarta-feira, e as estratégias da orientadora de estágio implicavam que o dia seguinte ao da realização da prova, fosse o dia que correspondesse à sua correcção em aula).

Apesar desta posição ser discutível, acreditamos que um professor deva procurar ser, dentro do possível, um estandarte da ética. É necessário que quando um professor fale de um homem ético, não esteja a discursar sobre uma criatura mítica mas que aplique, ele mesmo, a máxima de Kant segundo a qual, no caso de algo ser verdade em teoria, então, ter de ser também, obrigatoriamente, verdade na prática, e ilustre o modo como a Filosofia tem uma relação efectiva com a forma como cada indivíduo conduz a sua existência. É esta ideia de responsabilidade em servir de prova quanto à possibilidade de uma existência ética perante o entendimento dos alunos, que fez com que o professor-estagiário se apresentasse ao estágio um ano depois do previsto e sem colega de estágio, uma vez que, perante a recusa infundada dos direitos que assistem o estatuto de trabalhador-estudante, por parte da direcção da escola secundária em que leccionou durante o primeiro ano de mestrado, tendo sido negado o direito de faltar durante quinze dias ao trabalho em época de avaliação na faculdade, este foi confrontado com duas hipóteses: a primeira, cessar o contrato, renovado mensalmente, de professor-

contratado por motivos de substituição de uma docente por doença crónica e prolongada, ou a segunda, cumprir o seu compromisso enquanto educador, ainda que isso implicasse a incapacidade de concluir a totalidade das três disciplinas do segundo semestre. Acabámos por seguir a segunda opção, uma vez que, os alunos das duas turmas profissionais que tínhamos a nosso cargo dependiam de um número fixo de aulas assistidas para poderem transitar de ano, e uma vez que a professora titular da cadeira havia faltado durante grande parte do primeiro período até a termos substituído, tal significava que, no caso de faltarmos, eles poderiam perder o direito a realizar um estágio profissionalizante nesse Verão. A professora titular da cadeira regressou apenas na última semana de Julho, no dia em que terminavam as aulas extraordinárias dos cursos profissionais e faltava apenas participar uma reunião de departamento, privando-nos de renovar pelo desocupado mês de Agosto. Os alunos fizeram estágio esse verão e o professor ficou com apenas uma disciplina de mestrado em atraso, sendo obrigado a adiar o estágio durante o período correspondente a um ano. O único aspecto a lamentar prende-se com o facto de que, no caso de termos optado seguir a via que colocava o interesse próprio acima do melhor interesse dos educandos a nosso cargo, poderíamos ter contado com a colaboração de um extraordinário colega de estágio, companheiro do primeiro ano de mestrado. Todas as outras consequências negativas que derivaram da escolha feita não devem ser lamentadas, mas sim, assumidas estoicamente como algo de necessário que acompanha a actividade de um educador.

Deve referir-se ainda sobre a forma como encaramos o carácter vinculativo das obrigações de um educador, que o professor-estagiário, como foi referido, não faltou ao estágio, ainda quando confrontado com a dura provação da morte daqueles que lhe são próximos. No final de Março morreu um antigo aluno seu, pelo qual tinha muita estima e no qual depositava muitas esperanças, André Ramos, com vinte e dois anos. Em Maio faleceu o seu tio João José, com um aneurisma. No final de Setembro morreu um amigo seu, João Pratas, colega do mesmo ano de licenciatura, aos vinte e três anos. No início de Novembro morreu a sua avó, Lia Franco, vítima de cancro. O seu avô Adamastor Pinheiro também vacilou durante meses, com uma infecção grave nos pulmões e cegueira temporária, mas felizmente conseguiu sobreviver, apesar da fragilidade do seu estado actual. A dureza emocional destas e outras perdas teve em nós o efeito de prova de resistência.

Importa referir-se que a relação entre professor-estagiário e a sua orientadora foi bastante positiva, estando o professor-estagiário bastante grato pela confiança, pela autonomia concedida e pela gestão inteligente da imagem do professor-estagiário perante os educandos.

Acerca da relação do professor-estagiário com o departamento de Filosofia da Escola Secundária da Ramada, deve referir-se a cordialidade e amistosidade do trato entre este e todos os membros do núcleo, sendo que, no entanto, não deixamos de discordar com o carácter demasiado interventivo do núcleo em relação ao desempenho individual dos seus membros. O

departamento de Filosofia entendeu ser sua função definir as matrizes dos testes da disciplina de Filosofia, às quais todos os professores deveriam obedecer. O departamento elaborava as matrizes com um pormenor e acuidade asfixiantes, que, em nosso entender, prejudicam o trabalho dos docentes e do professor-estagiário. De facto, o departamento de Filosofia colocava mais imposições do que as estabelecidas pelo programa elaborado pelo Ministério, estando prevista a leccionação de alguns autores e a utilização de alguns materiais que o programa apenas sugere, ou não refere de todo (apenas o manual escolar adoptado), sendo ainda imposta a adopção de unidades programáticas previstas no programa de décimo ano como opcionais. Acreditamos que cada professor, enquanto mestre de discípulos, está mais do que qualificado para construir uma interpretação sólida do percurso intelectual desenhado pelo programa e para construir metodologias aplicadas a cada turma específica, escolhendo os materiais que julga serem os mais apropriados e decidindo que competências devem ser visadas através de cada módulo ou sub-tema. Além do referido, cada professor possui uma especialização num determinado tema que deveria utilizar em proveito dos alunos ao invés de seguir um percurso pré-definido, que apenas assegura, uniformemente, o conjunto de aprendizagens mínimas que os alunos devem realizar em cada módulo ou sub-tema. O professor deixa assim de ser um mestre, para passar a ser um funcionário do departamento que segue a planificação, as estratégias, os objectivos específicos, os materiais e a interpretação de cada unidade no que diz respeito às competências visadas, que não é a sua. Poderá dizer-se que o professor nunca deixa de ser um membro do núcleo e que também deve argumentar e ajudar a melhorar os postulados do grupo; no entanto, para além de isso não resolver o problema que levantamos, consideramos que, por vezes, certas decisões possam ser tomadas por exaustão num jogo duro entre personalidades, acabando um núcleo por ceder em muitos aspectos pela saúde do seu funcionamento. Consideramos, sobretudo, ser pouco desejável a relegação, implícita, do professor para um papel de subordinado do grupo em que está inserido. Este passa a não poder decidir o rumo das suas lições em autonomia, sendo descaracterizado e despersonalizado pela instituição que procura apenas ter um professor uniformizado com um modelo pré-definido, a leccionar autores pré-definidos, com objectivos pré-definidos, que podem não ser os melhores. Além do que foi referido, o facto de os autores a serem leccionados estarem já pré-determinados pode implicar um gesto de censura, sendo postos de parte autores com teses mais distantes do senso-comum e mais desviantes da norma, questão que também deve ser posta à consideração daqueles que reflectem sobre o ensino da Filosofia, uma vez que este gesto parece implicar alguma subserviência da reflexão filosófica aos valores e ao senso-comum do seu tempo. Este perigo está presente, não apenas devido ao poder do departamento mas, inclusivamente, no próprio programa elaborado pelo ministério público, uma vez que, nas cinco finalidades do programa de Filosofia, pode ler-se o objectivo claro de visar o “reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus

princípios legitimadores”). Sentimos, além do mais, que os prazos estabelecidos em função da leccionação dos autores seleccionados pelo departamento para cada módulo, dificulta o real confronto entre os alunos e os temas a serem leccionados, uma vez que, caso as ansiedades e reflexões pessoais dos alunos sobre os temas estudados fossem tidas em conta pelo professor, este acabaria por se atrasar na planificação e teria possivelmente de seleccionar autores, materiais e estratégias diferentes para satisfazer a vontade de sabedoria dos alunos, para os orientar no pensamento, e para lhes dar a possibilidade de alcançarem as respostas que procuram e que consideram ser relevantes dentro de cada módulo, sem comprometer os objectivos específicos visados pelo programa.

A experiência que tivemos, indica-nos que, tal como Nietzsche dizia, os alunos estão apenas ligados aos conteúdos estudados nas aulas “pelo ouvido”, isto é, eles ouvem e escrevem, ocasionalmente, aquilo que julgam que lhes será útil lembrar para o exame, e que não se trata de um genuíno interesse pela disciplina, aquilo que os motiva a se empenharem nos estudos. De facto, é, por vezes, nos mais estudiosos que se nota de forma mais vincada o “interesse histórico”, de que Nietzsche fala, na abordagem aos autores e conteúdos, sendo tudo aquilo que pertence ao plano de estudos do professor algo que importa *empinar*, isto é, importa apenas saber devolver as definições apresentadas e os tópicos do Manual onde se pode ler “Importa Reter”, de modo a conseguir uma boa nota final na disciplina. O que a rígida aplicação de um modelo pré-feito deixou transparecer, é que não se pretende dar muito espaço aos alunos para que estes levantem situações-problema e que tomem uma posição pessoal face às teses que estudam, tendo apenas de compreendê-las, no melhor dos casos, ou empiná-las e reproduzir razoavelmente os resumos da matéria em folha de teste.

O comportamento intervencionista por parte do departamento seguia o exemplo da política intervencionista da direcção. Os critérios uniformizados de avaliação impostos pela direcção despertaram no professor-estagiário alguma inquietação, e devemos, por isso, abordar o assunto. Segundo os critérios de avaliação impostos pela direcção, o resultado dos alunos nos testes de avaliação sumativa e nas provas orais reduzia-se a sessenta e cinco por cento da nota final, sendo os restantes trinta e cinco por cento dedicados ao bom comportamento, ao interesse dos alunos na matéria (que se pode verificar através da sua participação ocasional em contexto de sala de aula, ainda que a participação pudesse ser desastrosa), ao cumprimento dos seus deveres no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa (note-se, “o cumprimento do dever” e não “a qualidade da execução”) e ao modo como o aluno se comporta em trabalho em grupo (no caso de existirem trabalhos de grupo). Deste modo, uma aluna que tenha a classificação de sete valores no primeiro teste e de sete valores no segundo teste, poderá e deverá obrigatoriamente terminar o primeiro período com onze valores, caso tenha uma média ponderada de dezassete valores nos restantes trinta e cinco por cento da avaliação. Julgamos ser

objecto de crítica, enquanto premissa, que exista uma entidade que retire ao professor o poder de avaliar os seus alunos de acordo com o seu discernimento e com a formação que teve e que o qualifica para tal, tornando-o, do ponto de vista do regulamento interno, um mero intermediário, isto é, um funcionário que cumpre a vontade e as instruções de um terceiro elemento ausente e ignorante face ao caso específico da turma e dos alunos em questão. No entanto, mais gravosa é a ideia que se solidifica na mente dos alunos, de que baste existir bom comportamento da sua parte (ainda que este possa ser falseado), e um cumprimento das tarefas extra-curriculares (ainda que tenha copiado os trabalhos-de-casa por terceiros ou ainda que os tenha feito de forma atabalhoada e pouco séria) para que esteja garantida a transitividade pois, deste modo, os alunos mais desinteressados não terão qualquer necessidade de alterar a sua atitude e passa a existir oficialmente uma desvalorização do conjunto de objectivos específicos e do conjunto de aprendizagens e competências que os alunos devem desenvolver, em abono da valorização do bom comportamento, que deveria ser, apenas, um pré-requisito para o seu direito a participar numa sessão de ilustração do seu ponto de vista e de desenvolvimento de competências fundamentais à condução da sua vida pessoal e profissional.

Importa sublinhar, nesta altura, que o principal objectivo que entendemos corresponder à nossa função de professor de Filosofia é o de pôr em evidência a relação pessoal que o homem tem com a Filosofia, isto é, o modo como este precisa efectivamente dela para saber como se conduzir na existência, percebendo que existe uma argumentação e tese escondidas por detrás de uma qualquer escolha ou atitude que este possa tomar e sendo real o perigo de ignorar este facto. Compreenderíamos o nosso trabalho como sendo algo digno de valor, no caso de se verificar que as aulas de Filosofia tivessem contribuído para a construção de uma identidade intelectual por parte dos alunos, que passariam a sentir a necessidade de definir os seus valores e a sua conduta de modo criterioso e autónomo. É este objectivo e este desejo de conduzir os jovens à consciência da responsabilidade pessoal que têm em serem senhores de si mesmos, detentores de um pensamento crítico, autónomo e pautado pela honestidade intelectual e desejo de verdade, assim como a procurar uma posição na qual estariam certos da justeza da sua conduta e na posse de uma ética pessoal enraizada numa tese geral sobre a existência que os permitisse construir um projecto de vida individual, consciente da problematicidade da existência humana, que deve conduzir o percurso de ensinamentos do professor e que deve estar na razão de ser das estratégias e do estilo de leccionação adoptados. Isto é, não importa apenas cumprir o programa, mas agir de tal modo que, através deste, se cumpram as finalidades a que este se propõe, de outro modo, os conteúdos programáticos consistiriam apenas numa espécie de verborreia que seria *empinada* e colada nos testes, sem real compreensão por parte do sujeito, que não encontraria na sua interioridade os vestígios desses problemas e conteúdos.

Compreendemos, no entanto, que parece haver pouco espaço nas instituições do ensino secundário, para que se comunique e se expresse devidamente a necessidade do homem exigir, a si mesmo, o sacrifício extremo da honestidade intelectual e da procura da verdade, assim como a fibra moral de ser fiel aos valores em que verdadeiramente acredita e que estipula para si mesmo através do pensamento crítico. Do mesmo modo que se deve valorizar a cultura e aperfeiçoamento do bom gosto numa relação com a existência que transcenda o corpo, os seus humores, o instinto de rebanho e a *des-pre-ocupação* (ou desleixamento do ponto de vista reflexivo) como pólo magnético de referência para a sua orientação na existência. Este papel, que possa talvez parecer mais próprio da retórica e contrário à postura de imparcialidade do pedagogo e das instituições de ensino e ao apelo à autonomia do sujeito capaz de pensar livremente através de juízos críticos, é deixado apenas à sorte, na esperança de que através dos conteúdos programáticos, essa exigência pessoal apareça como algo de natural ao jovem aluno (que pertence a esta cultura decadente, que teremos possibilidade de criticar de forma mais pormenorizada adiante), assim como este crie, durante a leitura das páginas do manual de Filosofia, a admiração pela fibra moral necessária à vida autêntica, virtuosa, racional e autónoma. De facto, parece que tudo aquilo que não seja visto como a transmissão objectiva de saberes factuais (incluindo a factualidade histórica da ocorrência e da importância de determinadas teses filosóficas presentes no programa de Filosofia, e que se opõem a outras teses igualmente válidas) parece ser, imediatamente, algo de condenável aos olhos dos nossos dirigentes, que se inquietam sempre que algo parece colocar em perigo os princípios de uma educação laica e do objectivismo científico. No entanto, devemos afirmar que uma real educação implica também a formação do indivíduo do ponto de vista ético, pessoal, cultural e social, e do ponto de vista da sua cidadania e interacção com os outros e com as instituições. Consideramos ser necessário, para a concretização de uma semelhante educação: que a disciplina de Filosofia tenha maior peso no contexto das disciplinas que constituem o plano de estudos do ensino secundário, de modo a que não impere o saber científico e técnico, importante para futuros empregos, mas que em nada ajudam a desenvolver a forma de conceber a existência, de conduzir a própria vida, de definir uma tábuia de valores própria, e de pensar de forma criteriosa e sustentada os problemas da sua sociedade; encontrar novas formas, mais cativantes e eficientes, de expressar a relação efectiva e de real importância que os problemas filosóficos têm com a vida de cada um dos alunos e de uma comunidade, de modo a que os conteúdos não sejam apenas factos históricos e tópicos a serem *empinados*, mas que se consiga realmente conduzir os alunos a reflexões filosóficas estruturadas e a uma vivência ética; encontrar outras soluções para conduzir os alunos mais desinteressados a uma compreensão intuitiva de certos conteúdos fundamentais, à defesa de determinados valores imprescindíveis à saúde vital de cada indivíduo e à boa vivência e prosperidade de uma comunidade, por mais problemas que isso possa levantar no que diz respeito à objectividade e imparcialidade dos

educadores, e à falta de consenso, no que diz respeito a diferentes doutrinas filosóficas, quanto à concepção da virtude, e quanto aos princípios de igualdade e universalidade do ensino, problemas esses sobre os quais reflectiremos na segunda parte do relatório.

Entendemos que, com vista a expressar capazmente o modo como os conceitos têm substrato na nossa interioridade, o modo como os conteúdos filosóficos pertencem à vida e se relacionam connosco, e o modo como os seus problemas constituem autênticas bifurcações das quais não nos podemos desviar e que nos obrigam, consciente ou inconscientemente, a optar por um rumo, valores e princípios, a leccionação da matéria de filosofia deva privilegiar a presença de referências culturais. Esta estratégia educativa serviria ainda o objectivo duplo de cativar o interesse dos alunos e de tornar mais explícitos os conteúdos nela presentes, sendo que, o apuramento do gosto através da exposição, comentário e análise filosófica de materiais como letras de canções, guiões de filmes e peças de teatro, poemas, histórias de romances e séries de televisão, deva ser visto como um bem em si mesmo e uma mais-valia necessária para a concretização de uma educação verdadeira. Isto é, uma educação ligada ao desejo de perfectibilidade humana e ao amor pela cultura, ou seja, de uma educação que não deixe tingir o espírito dos jovens com o sentimento de utilitarismo pragmático, cego e desenfreado, face à vida, mas sim, inculcar um respeito e valorização das qualidades do homem que visam a expressão do belo e do sublime, que desejam o sentido e a ordem, desenvolvendo a sensibilidade estética, a riqueza interpretativa e intuitiva do nosso ponto de vista face à realidade, e a valorização da expressão da nobreza de certos valores, através da construção de uma perspectiva sobre problemas relacionados com a existência e a condição humana. Na verdade, o confronto dos alunos com material cultural no qual está expressa a relação subjectiva que um artista mantém com um determinado problema da humanidade e com a perspectiva que representa sobre a natureza humana ou a realidade, ajuda ainda a desenvolver o pensamento intuitivo, por demais negligenciado no ensino.

Retomaremos este ponto, entre muitos outros já referidos, na segunda parte do relatório, a saber, aquando da reflexão sobre os problemas relacionados com a educação identificados na experiência de estágio. No entanto, importa realçar a importância da cultura para o pensamento intuitivo e a importância do pensamento intuitivo para o trabalho filosófico. Através da obra de arte, relacionando-se com os grandes problemas da humanidade e veiculando uma determinada representação do homem e da realidade, obriga à interioridade do sujeito, isto é, ele encontra em si uma relação pessoal com a expressão dos conteúdos a que assiste. A entrega completa significa interioridade, dizia Kierkegaard em *A Crise e uma Crise na Vida de uma Actriz*, ao afirmar que apenas uma verdadeira actriz, na sua maturidade (e não uma jovem modelo), seria capaz de nos fazer apaixonar pela ideia de juventude, por exemplo. Esta relação pessoal que o sujeito mantém com as ideias a serem representadas pelo artista torna possível a intuição, isto é,

a apreensão directa de determinado conteúdo, sem passar pelo processo ou mecanismos da razão, tal como descrevia Kant. A importância do pensamento intuitivo e das referências culturais para o trabalho filosófico podem verificar-se, em pequena escala, no que sucedeu nas aulas do professor-estagiário, a saber, os alunos tornaram-se capazes de levantar problemas ou situações-problemas relevantes para os temas e teses a serem analisados, através da marca que certas histórias de filmes ou episódios de televisão haviam deixado neles, sendo capazes de compreender melhor em que se desformalizava determinado conceito ou problema assim que estes se faziam acompanhar por exemplos dados pelo professor, por meio de situações concretas provenientes de enredos de obras ficcionais. A relação pessoal com os conteúdos proporciona ainda a faculdade extraordinária de o aluno, precisamente por encontrar na sua interioridade a constelação de referências e a marca de certas ideias que o permite orientar-se geograficamente dentro de uma tese por meio da intuição, de ser capaz, quando confrontado com um dado novo que não está presente nos textos estudados, de saber intuitivamente como reagiria um autor a determinada situação imprevista (evidentemente que isso de nada vale, caso não venha a ser substanciado por argumentos e fundamentação, conseguida através do pensamento lógico-dedutivo e das bases científicas concretas, relacionadas com as várias áreas de estudo da Filosofia) mas que significa que o aluno sabe perfeitamente dar vida às teses filosóficas, o que é dizer o mesmo que este é capaz de compreender uma tese filosófica, a sua relevância e as implicações que tem na vida prática, ao invés de a ter apenas como objecto impessoal e puramente abstracto reservado à prática de *empinango*.

A nossa estratégia privilegiou conscientemente as referências culturais, e não apenas por meio das grandes obras de literatura, mas sobretudo, por meio de referências culturais que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, e, também, as referências culturais mais recentes, como por exemplo os filmes e as peças de Teatro que estavam em exibição na altura em que a matéria na qual se enquadravam estava a ser leccionada, estando o próprio professor a renovar incessantemente a sua carteira de referências e exemplos, chegando a utilizar materiais em aula e excertos de textos em testes, de peças de teatro que havia visto e de obras que havia lido nas semanas anteriores à sua elaboração. Esta estratégia não se limitou apenas às referências em aula e aos materiais utilizados, mas também forjou actividades e trabalhos de casa, recordando o professor-estagiário a incredulidade inicial de alguns alunos perante o trabalho a ser pedido, a saber, resumir e comentar do ponto de vista do tema da última lição, um episódio específico de uma série de televisão popular da altura. Julgamos que este sistema de aulas em que os conteúdos dialogam com a cultura foi bem-sucedido. A técnica parece ter surtido efeito no que diz respeito à capacidade de análise e de pensamento crítico dos alunos, uma vez que estes passaram a analisar e reflectir sobre os significados ocultos e as mensagens de determinadas obras, que até então assumiam apenas a forma lúdica de distracção, tendo o professor-estagiário,

inclusivamente, chegando a receber mails de antigos alunos a pedir auxílio na decifração de determinada frase intrigante de um rapper ou de determinado filme, um pouco mais confuso.

A título de exemplo, recorremos à nossa primeira aula de estágio, que se construiu precisamente a partir da premissa de que seria necessário recorrer a algum elemento cultural que o professor-estagiário pudesse ter em comum com os jovens alunos, de modo a despertar o seu interesse para a disciplina de Filosofia e cativar a sua atenção. Essa primeira aula viria a definir o estilo de leccionação do professor naquela turma e a sua relação com esta. Apesar de dever ter lugar uma descrição mais pormenorizada das turmas, no seguimento do trabalho, importa para já dizer que a turma do décimo ano tinha revelado ser algo problemática em termos de comportamento e de interesse, existindo alguns membros da turma que haviam decidido ingressar no ensino secundário apenas para não serem forçados a trabalhar e poderem aproveitar a sua juventude, mas que não possuíam genuíno interesse pela escola ou ideia de educação. A ideia de que a disciplina de Filosofia pudesse ser interessante e ter algo que ver com a sua vida pessoal, não tinham ainda plantado as suas raízes na mente dos alunos, em seu lugar imperava ainda o preconceito de que esta consistisse na adulação dos professores por si próprios, numa espécie de regozijo perante a capacidade de distinguir conceitos uns dos outros, mas não os aplicando a coisa nenhuma e não construindo o que quer que fosse através deles. A ideia que esteve na origem da planificação dessa primeira aula foi a de mostrar como a Filosofia tem sérias implicações no modo como decidimos seguir a nossa vida e no modo como escolhemos agir ao longo desta, e de que os problemas da Filosofia, que seriam por nós analisados e compreendidos nas aulas da disciplina, constituíam precisamente a matéria de tudo aquilo que anda na boca dos cantores, na escrita dos poetas, nas histórias dos filmes, nas mensagens das séries de televisão e nas discussões dos políticos e que, por isso, compreendendo-os melhor, os alunos ganhariam não apenas a possibilidade de pensamento autónomo e tornar-se-ia possível um caminho para a autenticidade ou vontade autêntica, mas também a faculdade de pensamento crítico e de compreensão de todos esses assuntos que constituem já os temas das nossas conversas, ou seja, seriam capazes de argumentar e raciocinar sobre os vários temas da vida comunitária. Escolheu-se como mote a música “Débil Mental” da banda Punk-Rock-Funk portuguesa *Ornatos Violeta* e, retirando-se os impropérios presentes na canção, escreveram-se algumas citações da canção no quadro.

Começámos a aula por resumir tudo aquilo que o professor-estagiário precisava que tivesse ficado claro e presente no módulo leccionado pela sua orientadora, a “Introdução à Filosofia e ao Filosofar”, a saber, e em primeiro lugar, que a Filosofia ajuda o homem a definir o seu «para quê?» e «por onde?», ou seja, a Filosofia ajuda o homem a definir um sentido e um rumo para a sua existência, assim como o ajuda a construir a tábua de valores com a qual deverá pautar e orientar a sua conduta, sendo importante para isso vencer os preconceitos e ideias não

fundamentadas e ter um pensamento crítico e autónomo que o permita descobrir a sua identidade verdadeira ou autêntica, de modo a ser aquilo que é (algo que, na verdade, provaria ser bastante mais complicado do que pode parecer à primeira vista) e a ter uma acção ética. Disse-se que todos nós estamos já a viver há muito tempo, que todos temos coisas combinadas para o dia seguinte, isto é, que estamos já inseridos numa perspectiva pragmática sobre a existência e que existem estilos de vida que adoptamos, e que tendemos a pensar, por isso mesmo, que não é necessário ler-se livros ou estudar-se para se saber o que é a vida e para a saber viver. No entanto, não é assim, como veríamos adiante na matéria, pois a forma como habitualmente andamos na vida provaria ser como “um forasteiro sem mapa num país distante”, isto é, vamos fazendo coisas, ora uma, ora outra, a viver uma vida aos bocados, desorientada e habitualmente em contradição consigo mesma, não existindo uma interpretação da existência e do nosso papel nela, nem a construção de um projecto de vida pessoal e de regras para a acção. “We’re playing it by ear” improvisando, tal como no jazz, isto é, quando uma situação se apresenta logo vemos como nos sentimos em relação a ela, ou seja, vemos como nos sentimos tendo em conta o seguimento das notas anteriores, do ritmo, tensão e do estado emocional em que estamos a determinado momento. Disse-se também que a Filosofia não tem ao seu dispor a possibilidade de testar as suas teses através da experimentação, tal como as ciências naturais, e que, por isso, “os filósofos não morrem”, isto é, as suas teses perduram no tempo e coabitam umas com as outras, apesar de se contradizerem e se oporem entre si.

Criou-se uma linha conceptual que nos deveria conduzir pelo módulo que agora iniciávamos, que consistia nas seguintes questões: “se temos diferentes teses opostas que são, no entanto, todas válidas, como devo escolher entre elas?”; “em que medida podemos acreditar e agir segundo algo?”; e “em que medida somos livres e temos identidade própria?”.

Mencionou-se, para se concluir a parte da aula correspondente à introdução à Filosofia e ao Filosofar, um exemplo proveniente de uma série de televisão que estava a ser transmitida na Sic Radical, intitulada *A Vida é Injusta*, em que um homem que se habituou a que a mulher tomasse todas as decisões por si, é chamado a decidir sobre a vida ou morte de um homem que entrou em coma. O estado de ansiedade deste homem é tal que o faz oscilar entre a aceitação de uma posição e a oposta a cada instante (a saber, entre o filho do comatoso que quer terminar a vida do pai e a posição da filha do paciente que o quer manter em vida), vacilando a cada argumento, que se insere dentro de uma tese que engloba uma representação geral da realidade, mas sendo que ele não tem qualquer opinião formada sobre o assunto e não consegue tomar uma posição sobre o valor da vida humana, a existência de alma, de vida depois da morte, das intenções incógnitas do comatoso e quais as regras e as expectativas associadas ao seu estado.

Afirmámos que, neste módulo, nos iríamos debruçar sobre a pergunta de Kant “o que devo fazer?”, que, evidentemente, depende da resposta à pergunta sobre o que podemos

conhecer da realidade, sobre o que nos é lícito esperar que aconteça, e sobre o que é o homem. Escrevemos no quadro os objectivos específicos da aula (estratégia implementada pelo professor-estagiário, com o objectivo de que os alunos se pudessem orientar no percurso conceptual da aula e soubessem estabelecer a ligação entre os seus vários momentos, ainda no caso de se poderem distrair ocasionalmente, e de modo que, caso algum dos objectivos específicos da aula não ficasse claro, o professor-estagiário tivesse oportunidade de o explicar resumidamente antes do final da sessão, ou retomá-lo no início da sessão seguinte). Os objectivos desta primeira sessão, que aqui descrevemos, foram os seguintes, saber: “O que é a ética?”, “Porque é importante fundamentá-la?”, “De que modo a ética e o estudo deste módulo, interferem na nossa vida pessoal?”. A nossa orientadora criticou-nos o facto de introduzirmos, desde já, o conceito de ética, algo que julgou ser prematuro, ainda que fosse introduzido num sentido geral; no entanto, fizemo-lo, uma vez que os alunos perceberiam muito melhor o interesse e finalidade de estudar este módulo no caso de perceberem qual a área de estudo em que se insere, e que problemas iríamos pretender resolver com a análise que iríamos desenvolver. Nessa análise, inclui-se a rede conceptual da acção, da complexidade do agir, das condicionantes da acção, e dos valores. Além do mais, a nossa sensibilidade dizia-nos, através da observação do comportamento e interesse demonstrados pelos alunos, que seria melhor procurar arrebatá-los durante uma aula com um grande problema da existência humana, para que depois pudéssemos contar com a sua atenção e interesse, na altura de iniciar o trabalho delicado de definir e distinguir conceitos e analisar e construir sistemas interpretativos da acção humana.

Seguiu-se então a referida estratégia, algo semelhante à utilizada na Filosofia para crianças, em que uma canção dos *Ornatos Violeta* serviu o objectivo de mostrar a necessidade de fundamentar a ética, assim como de definir um caminho para a nossa vida com base numa hierarquia de valores que necessita de ser estabelecida e fundamentada, realçando ainda o modo como este tema filosófico está presente e é susceptível de análise, até, numa musica de Punk-Rock-Funk por vezes brejeira, isto é, o modo como quase todos os conteúdos são susceptíveis de análise filosófica.

Começámos a segunda parte da sessão com uma pequena introdução ao tema. Distinguímos a ética do utilitarismo cego (isto é, não fundamentado) e interesse próprio. Colocámos uma questão, a saber: “Se eu fizer o que acho que está certo posso perder o emprego. Será que devo?”. Dissemos que esta não era uma questão própria da ética, uma vez que a ética se refere ao que **devemos** fazer e não ao que desejamos fazer ou ao quão penoso é fazê-lo. Referimos a primeira citação da música dos *Ornatos Violeta* [O. V.] (“Hipocrisia é mal que eu não suporto, pior até que o não pensar”) isto é, não reflectir sobre a justeza de uma acção é algo de errado, mas pior ainda, o facto de sabermos o que deveríamos estar a fazer e não

sermos coerentes com esse desígnio porque não nos convém, porque é árduo esse caminho, ou porque nos pressionam em sentido contrário. A ética depende de uma interpretação de bem e mal, interpretação essa que deve comandar a nossa acção, mas que necessita de fundamentação e a que não temos um acesso tão límpido quanto podemos pensar ter. Deverá complementarmente a este trabalho de fundamentação da ética e dos valores, haver um trabalho de axiologia, isto é, estudo dos valores, de modo a que o sujeito possa perceber porque deseja e valoriza certas realidades e conteúdos e perceber até que ponto, apesar de os desejar, é sua vontade ou não persegui-los e em que termos, assim como o permitirá ordenar os valores segundo uma hierarquia, de modo a escolher os valores segundo os quais quer orientar a sua vida, com ordem de prioridade e importância. Se a Filosofia ajuda o homem a definir o seu «para quê» estar vivo e «por onde ir», os valores e a axiologia correspondem a um «para onde ir» e a ética corresponde a um «por onde» (e a um saber se a finalidade para a acção é inacessível ao rumo que se lhe quer dar, mediante as normas de conduta que o sujeito defende). É necessário que o exercício de fundamentação seja baseado num pensamento crítico e autónomo. É o homem que tem a responsabilidade da sua própria acção, visto ser um animal consciente e capaz de discernir (“já que eu não sou um débil mental, posso estar errado, ter agido mal, mas pago o preço que eu tiver de pagar, se for para tal eu sofro só” [O. V.]), isto é, o homem não pode nunca dizer, como factor desculpante, que não tinha reflectido sobre algo (porque era seu dever fazê-lo), que agiu por hábito, porque todos naquela sociedade fazem o mesmo, ou porque foi pressionado sob ameaça para o fazer, uma vez que, no limite, ele terá que viver com a sua consciência, dado que que poderia sempre ter escolhido sofrer um mal e uma injustiça por agressão externa, a praticar determinada acção. Tal como Gandhi enunciou (de forma parafraseada): podem matar-me e partirem-me os ossos, mas não me podem obrigar a fazer algo com o qual eu não concorde. Se me matarem e me partirem os ossos, terão o meu cadáver e os meus ossos, mas não a minha obediência.

Após a introdução apontámos para uma das citações, a saber: “Eu só faço o que eu quero!” [O. V.] e perguntámos:

1 – É verdade? – As respostas dos alunos (enquadradas no método dialógico do professor-estagiário, que teremos oportunidade de descrever adiante) acabaram por levar à conclusão de que existem condicionantes externas da acção, isto é, que, de vez em quando, somos pressionados pelo exterior a agir de determinada maneira. No entanto, introduziu-se a refutação dessa premissa, através de Aristóteles, nomeadamente, através da tese segundo a qual, porque podemos morrer, somos livres. Isto é, em ética, ninguém nos pode obrigar a agir de modo diferente da nossa vontade, nem que tenhamos pago esse preço com a vida, num caso extremo, tal como tínhamos visto também através da citação de Gandhi.

Por outras palavras, este problema não se coloca em ética (“Só me agrada ser quem quero, longe de uma falsa situação” [O. V.]), no entanto, “a verdade é que eu não sofro pelo mal, mas pelo meu bem” [O. V.], isto é, somos constituídos de tal modo que tendemos a estar numa óptica de subserviência ao nosso desejo e interesses próprios, que é contrária à vivência ética [ex: o Rei de Inglaterra, Henrique VIII, que fundou uma nova doutrina católica (sendo a religião a voz do sentido da existência dos seus crentes) para se poder casar uma segunda vez. Este relegou e baniu de Inglaterra a igreja que a que ele e o seu povo eram devotos, quando esta lhe pediu para fazer um sacrifício que ele não estava disposto a fazer, a saber, cumprir com um postulado que estivera em vigor até então]. No entanto, esta óptica de subserviência ao desejo implica que “[eu quero] andar por fora do que eu sou” [O. V.] isto é, ignorar as nossas crenças e valores, e agir de modo inautêntico e, nesse caso, sermos fantoches, isto é, existir uma outra vontade e razão (que procura suportar e fundamentar a posição para a qual apontam esses impulsos e desejos) a agir através do nosso corpo.

2 - A segunda questão colocada foi: Mas eu sei o que quero? - A resposta dos alunos começou por ser afirmativa, no entanto, mais uma vez, através da condução do raciocínio dos alunos mediante perguntas que o professor-estagiário lançava perante as suas intervenções, rapidamente, foi enunciado que por vezes fazemos algo de que nos arrependemos, tendo os alunos dado exemplos de inebriamento alcoólico, de inveja ou raiva, que provocam acções de que não nos orgulhamos e que, tampouco, eram genuínas, porque no fundo até podíamos sentir apreço pelas pessoas que destrátávamos nesses momentos, assim como o exemplo de que criminosos se pudessem arrepender, tal como pessoas racistas pudessem vir a ser grandes amigos da minoria que desprezavam (tal como no filme “América Proibida”). Estas intervenções facilitariam mais adiante, de forma inacreditável, o trabalho do professor-estagiário ao explicar os conceitos relacionados com as condicionantes da acção. Introduzimos ainda a distinção entre desejar e querer, sendo que para saber o que verdadeiramente queremos deveríamos seguir a razão, uma vez que é possível, por diversas razões, como são disso exemplo o vício, a cólera, de que os alunos falaram, ou apenas a falta de ponderação e a ilusão, desejar algo que nos é nefasto.

3 - Introduzimos ainda a respeito da segunda pergunta, outra questão, a saber: Eu, que mudo ao longo do tempo, sei quem sou e o que quero? - Servimo-nos de dois poemas de Álvaro de Campos, a *Ode Triunfal* e *Lisbon Revisited 1923*, e vimos as diferenças presentes no que diz respeito ao modo de ver a vida em geral, aos juízos que este teceu sobre a modernidade, a ciência, a vida social, a sua ocupação, a sua história, e muitos outros conteúdos que os poemas têm em comum, e vimos as diferenças no que diz respeito à disposição, isto é, ao estado de espírito, os seus desejos e vontades, a forma como vê a sua vida e o rumo que quer esta siga. Vimos ainda outro poema em que o jovem Campos e o velho Campos se encontram idealmente

num cruzamento de um mesmo espaço re-visitado, com duas perspectivas e memórias diferentes, e em que se cumprimentam como duas pessoas diferentes.

Falámos ainda a este respeito de uma curta-metragem intitulada “O Destino do Sr. Sousa” em que o personagem principal, um padre, descobre no fim da vida, que tem um cancro e que lhe resta pouco tempo de vida. Esta descoberta fá-lo perceber que não quer morrer sem ter um conjunto de experiências que nunca teve, incluindo a experiência sexual, arrepende-se de todo o percurso que a sua vida tomou e desejou que pudesse ter tomado outro rumo e, de um momento para o outro, disposto a fazer tudo para poder ter a vida que de facto queria, antes de morrer, acabou por trair todos os valores que até então defendia como os mais sagrados, mas nos quais, aparentemente, não acreditou de verdade. Ele contrata uma prostituta, suborna alguém a se casar consigo sem amor, espia a filha da mulher no duche e enquanto tem relações sexuais com o namorado, entre outros exemplos, acabando por morrer com uma inocente, órfã e traumatizada criança a olhar para si com indiferença. Esta curta-metragem deve, sobretudo, ser tida como um exemplo importante para a compreensão da real importância da Filosofia, no modo como definimos o nosso “para quê” estar vivo e “por onde” caminhar, isto é, de que modo comandar a nossa acção, e que sacrifícios estamos dispostos a fazer pelos valores em que de facto acreditamos, isto é, aquilo que queremos.

Note-se que esta aula não foi concluída numa só sessão, sendo o último ponto, isto é, a terceira questão, retomado no dia seguinte.

Destaquemos agora o referido método dialógico por nós adoptado. Esse método consistia em, após se ter concluído a introdução do tema da sessão e de termos explicado os conceitos nucleares, e de estarem legíveis no quadro os objectivos da aula, enumerados e elaborados pelo professor-estagiário, pedir aos alunos, que fossem capazes de formular determinado problema; ou então, após esse problema ter sido formulado pelo professor, serem capazes de indicar qual poderia ser a posição do autor ou a tese que iríamos estudar; ou ainda explicar aquilo que o professor expôs por outras palavras; ou analisarem determinada situação proposta à consideração à luz do tema abordado. Com este método, as intervenções dos alunos eram conduzidas pelo professor-estagiário que, após rebater a afirmação do aluno e de lhe explicar a razão pela qual esse não era o caminho a seguir, bastaria aplicar progressivamente as mais simples conectivas lógicas de modo a que, os alunos, um à vez, acabassem sempre por se aproximar do pretendido e por alcançar a meta visada. Por exemplo, recordamo-nos com orgulho de que os alunos do décimo ano foram capazes de identificar todos os elementos que o professor-estagiário visava na construção da tabela de condicionantes da acção; ou da forma como conseguiram encontrar um argumento que afirmasse a liberdade de escolha ainda no confronto com a tese determinista de Searle; ou o modo como a turma do décimo-primeiro conseguiu formular a crítica do pensamento circular na tese de Descartes, na qual os

pensamentos claros e distintos são verdadeiros – porque Deus não é maligno – e Deus existe porque temos uma ideia clara e distinta de perfeição, e o modo como ainda assim compreenderam que isso não significaria necessariamente que a tese não poderia ser verdadeira, uma vez que não deixava de ser válida; ou o modo como conseguiram alcançar a fundamentação da natureza empírica que a ideia de Deus tem, segundo Hume, e o modo como se posicionaram face à questão da objectividade na racionalidade científica; entre outros exemplos. Este método, evidentemente que posteriormente acompanhado de um trabalho rigoroso de fundamentação e definição e distinção entre conceitos, faz com que os alunos não se limitem a *empinar*, mas que efectivamente reflitam, exercitem as suas faculdades e utilizem a sua intuição e método filosóficos, ao mesmo tempo que o professor-estagiário os ajuda a desenvolver pensamento lógico-dedutivo (uma vez que os acompanha no raciocínio, refutando-os, colocando-lhes novas questões e formulando corolários das posições deles, com as quais eles não concordam, e obrigando-os a exercitar as conectivas lógicas para a progressão no raciocínio), ajudando-os a desenvolver ainda a capacidade de problematização, de pensamento autónomo e de formular juízos críticos de forma sustentada, justificando sempre as suas posições. Verificamos que na aula seguinte, os alunos que estavam atentos na sessão anterior e que estavam a participar ou a observar o raciocínio que a turma estava a desenvolver, se lembravam facilmente do significado do problema ou da posição do autor (uma vez que, em parte, tinham participado no processo que os “descobriu”), ainda que pudessem permanecer algumas dúvidas quanto à fundamentação e quanto ao significado dos conceitos utilizados.

De facto, sobretudo no décimo ano, pouco havia a fazer em relação a uma parcela dos alunos que em nada se interessava pela escola ou sequer pela ideia de passar de ano, se não captar a sua atenção momentaneamente, aproveitar para frisar o aspecto mais relevante da sessão e cativá-los com uma pergunta à qual eles pudessem responder, sendo um feito digno de menção, que estes não tivessem comportamentos indevidos (tal como tinham, segundo os professores do conselho de turma, noutras disciplinas) e que se calassem, de facto, durante algum tempo, após sinal do professor-estagiário. Os alunos da turma do décimo ano começaram por ter um comportamento insustentável, não assegurando as condições mínimas para o decorrer de uma aula frutuosa, sendo que, no entanto, e com mérito, em parte, do professor-estagiário, que começou a leccionar cedo, no primeiro período, e o fez durante o tempo lectivo correspondente a um módulo completo, ou seja, o suficiente para ter completado, logo no primeiro período, o total de aulas correspondente ao mínimo exigível a serem leccionadas durante todo o estágio, à turma do décimo ano, esta foi melhorando bastante no que diz respeito ao comportamento. O professor-estagiário teve de adoptar uma postura fria e algo dura, a início, mas sem ser nunca hostil, desagradável e ressentido, isto é, agiu de tal modo que o seu distanciamento emocional fosse justificado pelo seu profissionalismo e pela exigência de

seriedade aos alunos. Julgamos que os alunos souberam reconhecer e respeitar a atitude do professor-estagiário, uma vez que sabiam reconhecer o esforço que este fazia no sentido de que estes conseguissem realizar o conjunto de aprendizagens que deles era pretendido. Provavelmente, a idade jovem do professor-estagiário, assim como as suas referências iniciais à música punk, e a sua gentileza e humanismo fora do contexto de sala de aula, ajudaram a que existisse alguma empatia da parte dos alunos mais problemáticos e uma vontade de não arrelhar ou prejudicar esse indivíduo com o qual eles se podiam identificar de alguma forma. No que diz respeito a acções disciplinares, importa referir que o professor-estagiário, apesar do facto de a sua orientadora lhe ter concedido a autoridade para o fazer, em situação alguma expulsou um aluno da sua aula, embora não tivesse problemas em o ter feito caso considerasse que essa fosse a melhor medida a tomar. São de destaque, no entanto, algumas conversas que o professor teve com alunos, individualmente, no final de cada sessão, por sua ordem, devido ao mau comportamento praticado em aula, querendo com isso que o aluno compreendesse a dimensão humana das suas acções, isto é, fazendo-lhe sentir que o mau comportamento é uma forma de desrespeito para com o professor e colegas, desrespeito esse que precisa de ser justificado a partir do momento em que o tornamos consciente, assim como alguns sermões colectivos, silêncios duradores para fomentar a má-consciência e para permitir que os ânimos e excitabilidade da turma se desanuviassem, compreendendo que uma turma tão numerosa e com poucos hábitos de estudo necessitasse de respirar ocasionalmente de forma a poder resistir a hora e meia da aula com atenção à matéria. Destacam-se também mudanças de lugar por parte dos alunos por ordem do professor-estagiário, e alguns avisos e reprimendas severas nos casos em que os primeiros avisos haviam sido ignorados. Apesar do exposto, a relação afectiva mais significativa entre o professor-estagiário e os alunos das turmas de estágio ocorreu com a turma do décimo ano, tendo este sentido uma estima enorme por parte dos alunos dessa turma, expressa colectivamente no início e no fim de cada sessão e fora do contexto de sala de aula.

A turma do décimo-primeiro ano era constituída por alunos mais reservados, sendo que os laços que uniam os indivíduos daquela turma pareciam ser menos intensos, isto é, os colegas de turma não seriam necessariamente os amigos que constituiriam o universo pessoal de cada aluno, o que criava um distanciamento e uma postura mais fria de cada um dos membros no contexto de sala de aula. Nesta turma verificou-se o oposto da turma de décimo ano, tendo surpreendido pelo silêncio impenetrável da turma nas sessões conduzidas pelo professor-estagiário (silêncio, mais uma vez, que pode nem sempre significar genuíno interesse ou compreensão total da matéria a ser leccionada, mas que ainda assim não deixou de impressionar, pela qualidade das condições proporcionadas à leccionação). Na primeira aula, fomos confrontados com uma situação inédita, uma vez que a planificação da aula elaborada pelo professor-estagiário foi cumprida em metade do tempo lectivo correspondente à sessão e, apesar

de se perceber que muitos dos elementos da turma tinham algumas dificuldades de aprendizagem, todos pareciam estar genuinamente interessados em saber o que aquele jovem professor, que os tinha acompanhado durante o primeiro período, mas que apenas interviera no início das sessões para avaliar os relatórios de aula anterior de cada aluno, lhes teria a dizer. As aulas do professor-estagiário, neste caso, beneficiaram do facto de serem espaçadas no tempo (o que fazia das sessões que conduzíamos, um acontecimento digno de interesse, devido ao seu carácter pouco frequente e à mudança de metodologias e de abordagem à matéria), sendo o professor-estagiário chamado a leccionar uma ou duas lições por módulo, com pouco tempo de antecedência, técnica da sua orientadora, talvez, para garantir que o professor-estagiário estudasse, palmeasse e trabalhasse todos os módulos com seriedade. Em grande parte das aulas, por isso, não se verificavam naquela sala de aula conversas paralelas, exceptuando nas aulas de revisão da matéria que precederam o exame intermédio, uma vez que se verificou algum nervosismo da parte dos alunos. No entanto, nesses momentos, importa referir o facto de um aluno, que poderia ser considerado como sendo algo mais rebelde e desinteressado, ter feito questão de imediatamente fazer calar os seus colegas, não tendo o professor-estagiário de levantar a voz ou de pedir silêncio. A verdade é que na aula inicial, em que fomos surpreendidos pelo silêncio da turma, pudemos recorrer a todos os materiais secundários que tinham sido inventariados, alguns apenas como referência bibliográfica, pudemos dialogar com os alunos de modo a que a relação com os conteúdos não fosse apenas feita “pelo ouvido”, como dizíamos anteriormente, mas que eles pudessem também batalhar com os conteúdos a serem transmitidos, tomarem posições e levantarem problemas que fizessem parte das suas reflexões pessoais sobre o tema.

Para concluir esta primeira parte do relatório importa agora descrever o modo como planeámos e trabalhámos o módulo “A Acção Humana – análise e compreensão do agir”, no qual se insere a aula descrita anteriormente, uma vez que este constitui o momento mais significativo do estágio, dado que foi o único módulo que leccionámos por completo. As competências visadas foram a problematização, a conceptualização, a argumentação, a sistematização, e em particular, a capacidade de avaliação crítica no que diz respeito ao domínio da acção, das condicionantes da vontade e da razão, e dos valores, o desenvolvimento de um pensamento autónomo face a essas condicionantes, a leitura crítica da linguagem icónica e audiovisual (cinema e televisão), e, se o tempo lectivo dedicado ao módulo o permitisse, a introdução à capacidade de realização de uma genealogia dos valores e das motivações.

Em primeiro lugar, devemos referir que consideramos que o manual adoptado aparenta não compreender o papel que este módulo desempenha no percurso intelectual desenhado pelo programa da disciplina (estando relacionado intimamente com o módulo seguinte, a saber, “Dimensões da Acção Humana e dos Valores”, com o módulo designado como o “Sentido da

vida – a finitude e a responsabilidade pelo Self”, com a distinção entre Filosofia e Retórica (uma vez que o homem não delibera e raciocina apenas segundo a lógica, mas também é afectado pela forma da sua subjectividade), ou seja, com os módulos “Argumentação e Retórica” e “Argumentação e Filosofia”, e com a importância da Filosofia (que está presente em todos os módulos do programa, e em particular, no módulo de “Introdução à Filosofia e ao Filosofar”). Este módulo constitui a pedra de toque de percurso que possibilita a construção de um caminho para a autenticidade e uma tomada de responsabilidade do indivíduo pelas suas próprias acções, assim como a revisão, fundamentação e criação dos seus próprios valores, a pré-ocupação (entendendo este conceito, tal como Ortega, como um ocupar-se previamente de algo mediante a reflexão e indagação filosófica) do indivíduo consigo mesmo, com os outros, as instituições e o futuro, não lhe bastando “fazer o que todos os outros fazem” e uniformizar-se de acordo com a cultura, tradição e grupo social em que se insere). No entanto, os autores do manual da Texto Editores, “Pensar Azul”, encaram o módulo como um módulo de introdução ou passagem, resumido em cinco páginas de texto e concretizado com pouca clareza, isto é, não desenvolvendo os conceitos que emprega e tornando o seu significado e relevância pouco presentes na mente do aluno. Consideramos, no entanto, que este módulo seja fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e para o objectivo, proposto para a disciplina de Filosofia, de ajudar os jovens na construção do seu carácter e desenvolvimento do seu pensamento autónomo, no seu processo de auto-elucidação, na tomada de escolhas de forma consciente e consequente e na construção de um projecto de vida pessoal e consciente da problematidade da existência humana, uma vez que, se ficar claro em que medida somos livres e quais os desafios que essa liberdade tem de superar, o tema da dimensão ético-política do ser humano, assim como o tema opcional da dimensão religiosa, para os quais este módulo nos encaminha, no décimo ano, e os temas da argumentação, retórica e Filosofia, assim como o tema final, sobre o sentido da existência, a finitude, temporalidade e tarefa de ser no mundo, poderão estar perdidos ou, em grande parte, dificultados, uma vez que, sobretudo a dimensão ética, tornar-se-á algo de muito distante na mente do aluno, sem que exista familiaridade com o conjunto de conteúdos que iremos trabalhar neste módulo.

Decidimos, então, ser ambiciosos e aprofundar a análise das condicionantes da acção propostas pelo manual. No manual, no espaço de uma só página, identificam-se duas condicionantes da acção, uma físico-biológica e psicológica, e outra histórico-sociocultural, sem que esta descrição sumária das condicionantes da acção (que o professor-estagiário considera serem pouco explícitas) seja seguida de um momento em que se levante quaisquer problemas a partir da análise descrita ou se aplique essa análise a qualquer situação ou dilema ilustrativo, apenas a seguinte frase: “Somos ou não somos livres? Os impedimentos e constrangimentos externos (a falta de condições materiais, as normas sociais e jurídicas, as nossas incapacidades

físico-biológicas, as nossas características psicológicas) limitam a nossa capacidade de escolha, mas a consciência de que há limites não nos tira essa capacidade. Pelo contrário, a consciência desses limites é um desafio e um apelo para superá-los^{vi}. Devemos dizer, em primeiro lugar, que, em nosso entender, número de materiais sugeridos para este módulo é escasso, e a sua qualidade, pertinência ou interesse são questionáveis, sendo que, a própria pergunta que o manual sugere para que sirva de fio condutor à leccionação deste módulo, a saber “qual a especificidade da acção humana?” e posteriormente “o que significa querer?”, não parecem ser os mais adequados, ou sequer, bem formulados.

Consideramos que este módulo deveria ser mais direccionado para a cultura e para a vida, isto é, para exemplos específicos em que a análise descrita se aplique e para uma tomada de posição que implique a adopção de directrizes pragmáticas com base nessa análise, por parte de cada indivíduo. Julgamos que devesse ser deste modo, para que melhor se perceba de que estamos a falar, para que a chave interpretativa que a sistematização e inventário das condicionantes da acção possa ser efectivamente aplicada a exemplos concretos, para que a sua importância se torne explícita e seja expressa de forma convincente, e para que se compreenda que os conteúdos deste módulo são conteúdos existenciais, isto é, não são apenas construções mentais, ou seja, para que se perceba que não estamos a “construir castelos no ar”.

Para a elaboração da planificação recorreremos sobretudo a Nietzsche mas também a Ortega y Gasset e à nossa proposta de análise do problema da identidade em Fernando Pessoa (que, no momento em que este relatório foi escrito, aguarda ainda a publicação por parte da parceria existente entre o IELT e as Edições Colibri, sob o formato de livro de cordel). Segundo a nossa interpretação da tese nietzschiana, o filósofo defende uma nova moral, que tem como base a defesa da autenticidade, no sentido de veracidade do homem nobre, ou seja, daquele que por definição (através da etimologia da palavra «bom») está próximo daquilo que verdadeiramente é, autodefinindo-se, definindo o seu sentido para a existência, o seu “para quê?” e “por onde?” e descobrindo, através da experiência e autodescoberta, qual a sua tarefa e afirmando a sua vontade e valores acima da camisa-de-forças social e acima de todas as condicionantes da sua própria vontade, tais como os instintos que o filósofo considera opressores e sobre os quais devemos ter uma disciplina sobre-humana, de modo a que a nossa vontade seja estática e incondicional. A vontade estática (vontade essa que nada tem que ver com as paixões, sendo que essas devem ser alimentadas) seria a meta ideal mais sublime para o Homem, uma vontade intemporal. Evidentemente que a cosmovisão nietzschiana não admite a possibilidade de existência de uma metafísica, de verdades universais, de qualquer forma de identidade permanente e sobretudo, a sua cosmovisão é tal que a interpretação do mundo como «bem» e «mal» não só constitui uma interpretação pobre, como é uma má interpretação. No entanto, é possível fundamentar a ética na estética, por mais estranho que isso possa parecer à

primeira vista, pois, segundo o filósofo, a visão do mundo e dos valores com base num sentido de “dever ser” não tem cabimento, mas é possível construir-se uma tábua de valores autêntica, isto é, segundo a vontade pura de cada sujeito, e afirmar uma moral de disciplina rígida pelo cumprimento incondicional dessa tábua de valores, com base numa interpretação e visão estética do mundo. Assim, por exemplo, o conceito de Graça (isto é, o dar por amor ao próximo sem querer nada em troca, sendo que, no entanto, Nietzsche afirma que no cristianismo tal nunca sucede, uma vez que o cristão dá apenas por má consciência e com medo do próximo, em vez de amor) entende-se por constituir uma demonstração de força e é o culminar da perfectibilidade da vontade e acção humana.

A nossa tese, e é com base nela que interpretamos a importância, a finalidade e o rumo a seguir neste módulo específico do programa, é que tem cabimento falar-se na existência de uma autenticidade num mundo de *devir*, em que não existe identidade permanente, uma vez que Nietzsche afirma que só se define o que não tem história, e tal cabimento leva-nos à inserção daquilo que Nietzsche diz ser indispensável, a saber, o instinto histórico, na história de vontades do sujeito, que, após ser apresentado à boa compreensão do corpo através da filosofia nietzschiana, saberá distinguir dentro de si, aquilo que constitui um sentimento activo ou reactivo, uma vontade autónoma ou condicionada, saúde ou doença, aversão ou ressentimento, e juízo crítico ou vontade de mentira, ou seja, é preciso ver qual a origem e o contexto em que tiveram lugar certas vontades e certos valores, e se têm como premissa a crença na fraqueza do sujeito e na sua mesquinhez, ou na vontade de poder e no sentimento de plenitude.

Deste modo, considerámos fundamental incluir os conceitos de autenticidade e de vontade de mentira, ainda que não lhes conferindo a densidade que seria esperada por parte de um leitor experiente de obras Filosóficas, mas de as aplicar a um nível introdutório, de modo a que o percurso que iremos descrever, pudesse ser efectuado. Foi um risco que decidimos correr, uma vez que poderia ter provado possuir fundamentado o receio quanto ao carácter prematuro da introdução destes conceitos nesta etapa escolar. Note-se que o tempo estabelecido para a leccionação do módulo era reduzido, o que significa que a planificação teve de ser condensada, uma vez que, por mais que a orientadora pudesse eventualmente ter sido compreensiva perante o facto de o professor-estagiário estar a efectuar uma abordagem diferente ao módulo daquela desenhada pelo manual e a introduzir conceitos que requereriam tanto tempo quanto o possível para a sua devida compreensão, a verdade é que teria de existir um elemento de avaliação sobre este módulo até ao final do período e as aulas referentes ao módulo “Introdução à Filosofia e ao Filosofar” haviam-se estendido mais do que o tempo previsto, em parte devido ao comportamento inicial da turma, descrito anteriormente. No entanto, devemos dizer que julgamos ter provado ser possível desenhar este percurso conceptual, neste módulo, e ter garantido a viabilidade da planificação elaborada, uma vez que, apesar do teste ter sido bastante

exigente (em parte com o intuito de fazer com que os alunos desinteressados compreendessem que teriam mesmo de se esforçar no segundo período, uma vez que a exigência dos testes de Filosofia era crescente – plano que não resultou, em parte devido à tabela de avaliação imposta pela direcção da escola, que fez com que os alunos que haviam obtido má nota nos dois testes, conseguissem ter positiva ou uma nota bastante aproximada, devido ao facto de terem melhorado significativamente o comportamento e de terem realizado os seus trabalhos de casa, ainda que, por vezes, não da melhor forma) alguns alunos conseguiram ter excelentes notas, incluindo um dezanove. Nos resultados desse teste existiram também muitas negativas, como referimos. Na turma do décimo ano, num total de vinte e sete alunos, oito alunos tiveram classificação igual ou inferior a sete valores, e sete alunos tiveram uma classificação igual ou superior a quinze valores. Caso tivesse havido mais tempo talvez se conseguisse melhorar o resultado daqueles alunos desinteressados, mas a verdade é que aqui se deve parar para reflectir um pouco sobre o facto de, no momento em que a exigência do professor é maior e os conteúdos se tornam mais complexos e requerem maior esforço ou atenção, as notas se tornam cada vez mais dispare, sendo os mais atentos e estudiosos capazes já de discursar sobre grandes problemas da Filosofia e de utilizar conceitos nucleares, e os alunos mais desatentos, por se tornarem ainda mais desmotivados pela exigência requerida por parte deles, acabam por se desligar por completo da disciplina. Note-se que o problema específico destes alunos, com os quais o professor-estagiário simpatizava bastante a nível pessoal e com os quais chegou a ter muitas conversas de motivação fora do contexto de sala de aula, se devia a um desinteresse absoluto face à vida escolar que era anterior à leccionação do professor-estagiário, como aliás se provou com a continuação dos maus resultados ao longo do ano, por parte dos mesmos alunos e em grande escala. No entanto, o problema abstracto que propomos à consideração prende-se com a possibilidade de o professor ter de sacrificar as potencialidades dos alunos mais interessados de modo a não perder a medianidade dos alunos desinteressados. Retomaremos este problema na segunda parte do relatório.

Iremos, então, apresentar o esboço do guião do sub-tema. Após termos visto, no módulo anterior, que em Filosofia existem diferentes teses válidas que são opostas entre si, íamos agora procurar responder à pergunta sobre como escolher entre essas teses, dado que são igualmente válidas do ponto de vista da lógica, isto é, saber quais os critérios que presidem à nossa concordância com uns argumentos em detrimento de outros. Sabemos que não tendemos a avaliar os argumentos de um ponto de vista meramente lógico e somos já condicionados por um conjunto de factores, dos quais, o mais das vezes, não temos consciência. De facto, o indivíduo está condicionado, sem saber, já no próprio exercício da sua razão e até mesmo na sua vontade. Deste modo, a sua adesão a determinadas teses, teorias e ideias, isto é, a determinado paradigma ético, aos objectivos, estilos e finalidade que aponta para a sua vida (e portanto, até mesmo na

sua identidade e postura) pode não ser livre e autêntica e dar-se o caso de um dia, como em “A Morte de Ivan Illich”, o sujeito alterar a maneira como vê a vida e perceber que viveu e fez as escolhas erradas, que valorizou erroneamente determinados conteúdos em detrimento de outros, que representou de forma inadequada a realidade, isto é, que viu tudo mal, que não foi o que era para ter sido e que todo o seu projecto de vida e toda a sua conduta não era a que lhe era devido, era de outro *imbecil* que viveu em seu lugar o seu tempo de vida e o gastou irremediavelmente. Na curta-metragem “O Destino do Sr. Sousa” está presente esta prova de autenticidade, quando um padre descobre que tem cancro e percebe que não quer morrer sem descobrir os prazeres carnaís, entregando-se a uma vida imoral, a um casamento sem amor, em que ele e a mulher se usam mutuamente, e a alimentar a sua perversão, violando a intimidade da filha mais velha e relegando os valores e o projecto de vida que tinha defendido durante a vida inteira. O que este homem percebe é que afinal não acreditava naqueles valores a que por alguma razão dedicou a vida.

Antes de passarmos às condicionantes internas da vontade e da razão, importa perceber qual a especificidade da acção humana. Os homens não se limitam a reagir instintivamente aos problemas, eles têm valores, têm consciência de si, do seu poder de escolha e do cenário que os pode esperar consoante a escolha que farão. Iríamos ver quais são os princípios da acção humana e a rede conceptual da acção e iríamos introduzir a tese de Aristóteles, segundo a qual todas as nossas acções visam uma de três coisas, o bem, o belo ou o útil, (tendo-as ordenado, o filósofo, pela ordem de preferência). Iríamos introduzi-la com o intuito de aproveitar essa tese na leccionação do módulo seguinte, sobre a caracterização e hierarquização dos valores, no entanto, como não o iríamos leccionar, a tese de Aristóteles culminou apenas numa referência ou num *à parte*. Importa referir que o módulo seguinte se encontra igualmente destrutado no manual adoptado, ao longo de cinco páginas, na medida em que apenas é feita a caracterização geral dos valores e levantado o problema de encontrar critérios valorativos, sem que esse problema seja desenvolvido ou, sequer, sem que seja referido, a título de exemplo, uma qualquer chave interpretativa para a hierarquização de valores. Caso prosseguíssemos a leccionação, aproveitaríamos parte do desenvolvimento que Aristóteles dá a esta tese em os “Tópicos”, apontando alguns princípios lógicos que devem servir de critério para estabelecer uma ordem preferencial entre diferentes valores com base no que diz respeito à finalidade da acção humana, e analisaríamos, a título de exemplo, uma ou duas canções de Johnny Cash sobre a questão de hierarquização dos valores que dão rumo à acção e vida. Fá-lo-íamos uma vez que a temática das suas canções está relacionada com o pecado e redenção, tendo Cash realizado uma digressão por algumas prisões Norte-Americanas com um intuito reformador do espírito dos reclusos. Por exemplo, numa canção intitulada “Cocaine Blues” ele descreve um homem viciado em cocaína que matou a mulher porque esta o traía, sendo por isso condenado a prisão

perpétua. A angústia deste homem, descrito na canção, não se prende com o facto de ter sido apanhado (embora isso obviamente esteja presente) nem com o arrependimento pelo seu gesto (uma vez que este acha que ela merecia morrer) mas com o facto de, no momento em que lhe é roubada a possibilidade de viver, isto é, no momento em que o seu futuro não existe e o mundo se reduz à prisão do momento presente a ser perpetuado dentro de três paredes e uma grade sempre iguais e opressoras, de nesse momento, ele perceber que a sua raiva e o seu desejo de vingança não eram importantes para si e para o rumo que queria dar à sua vida (que estava desorientada na displicência das drogas que lhe deturpavam a consciência e a vontade alterando inclusivamente a sua personalidade) e que estaria disposto a trocar qualquer forma de vida por aquela em que está. O seu ponto é o de ter encontrado a sua saúde ou vontade original despida do ressentimento, vingança, mágoa, insegurança, escárnio e frustração (muito presentes no espírito dos reclusos) e pretende encaminhar os reclusos para o caminho da saúde e bem-estar com a sua vida, uma vez que só esse os pode satisfazer, tal como a todos nós, sendo o resto um obstáculo à vida que queremos para nós. Diz ele que por vezes gastamos toda uma vida a perseguir objectivos e desejos que nos consomem, enquanto que, uma vez completados, em nada nos satisfazem nem melhoram as nossas condições de vida. Introduziríamos no novo módulo, também, a questão fundamental da axiologia, a saber: porque desejamos as coisas, isto é, os objectos têm valor porque os desejamos ou desejamo-los porque eles têm já um certo valor? Fá-lo-íamos através de Slavoj Žižek, que consegue explicar esta questão de forma muito bem conseguida num documentário intitulado “The Pervert’s Guide to Cinema” através da análise de excertos de filmes com base na Filosofia e Psicanálise.

Caracterizámos a rede conceptual da acção, devendo os alunos compreender o papel da consciência, que identifica a intenção de uma acção; o papel da inteligência, que delibera, isto é, que analisa os motivos que nos levam a desejar concretizar um determinado projecto (ou seja, acto intencional), assim como avalia as opções e os diferentes rumos de acção possível; o papel da vontade, que decide e escolhe uma das opções no que diz respeito aos diferentes rumos de acção possível; e o papel do corpo, que executa a acção. Deveriam também compreender que as nossas acções, que são algo de consciente e voluntário, e que são, portanto, algo diferente de um acontecimento, têm sempre uma intenção, isto é, um objectivo e que esta intenção é motivada por uma razão que explica o desejo de concretizar esse objectivo (exemplo: queremos estar atentos nas aulas e perceber a matéria [intenção] porque queremos ter boa nota e passar de ano, ou porque queremos aprender e julgamos que a disciplina seja importante, ou porque queremos impressionar um colega, ou por qualquer outro motivo). É nas motivações e na consciência de si e da realidade que os valores desempenham um papel fundamental. Uma vez que as acções são algo de consciente e voluntário, o sujeito ou agente da acção é responsável por elas.

Definimos superficialmente a ética, sobretudo porque um problema como o da especificidade da acção humana e da liberdade do sujeito só pode ser compreendido quando é enquadrado dentro de um tema ou disciplina filosófica, caso contrário flutuaria à deriva sem que se perceba o que se retira dele e o que lhe confere importância e significado. Distinguimos a ética do utilitarismo cego ou natural, isto é, explicitámos a diferença entre fazer-se algo por se estar a agir de acordo com a crença de que isso está certo, ou seja, de acordo com os valores estabelecidos pelo indivíduo, ou pelo contrário, se essa acção tinha apenas a intenção de servir motivos egoístas, numa subserviência ao interesse próprio do indivíduo, aos seus instintos primários, incluindo o instinto de rebanho ou de uniformização (presente no processo de socialização) em que o sujeito se limita a fazer despreocupadamente o que toda a gente faz, sem reflectir sobre isso. Referimos o modo como uma sociedade de indivíduos orientados apenas por este utilitarismo cego é representado no filme “Batman: o Cavaleiro das Trevas” e as consequências que semelhante sistema tem, quando o terrorista Joker decide intervir. Regressámos à tese de Aristóteles, segundo a qual, porque podemos escolher morrer, aquando de pressão externa, somos livres e moralmente responsáveis por todas as nossas acções, e procurámos compreender que a partir do momento em que desenhámos um rumo para a nossa acção, tudo o mais, fora desse caminho, perde o seu lugar no mapa e se a estrada onde andamos nos leva para lá deste caminho, não a podemos seguir, sem deixarmos de ser fiéis a nós próprios. Se alguém nos forçasse a seguir esse caminho e nós acedêssemos a essa condicionante externa, não seríamos nós a caminhar e estaríamos a agir segundo os valores de outra pessoa, a fazer o que ela quer, a ser o seu objecto ou o seu fantoche, estamos a ser usados e desrespeitamos-nos. Esta é a perspectiva da ética, isto é, a nossa vida está em sua função e não o oposto.

Por fim, chegámos às condicionantes internas da vontade e razão. É um facto que a nossa vontade e razão, aquela que usamos para deliberar e tomar decisões no dia-a-dia, decidir que valores defender e como dirigir a nossa vida, ela mesma, está condicionada à partida por um conjunto de factores que não são fruto da nossa vontade: Em primeiro lugar temos a Cultura (a Cultura constitui a nossa primeira matriz de relação com o mundo, sendo que esta é desde logo uma relação valorativa e sobretudo relativa, uma vez que existem outras culturas – com diferentes noções de justiça, de belo, de bem, de virtude, com diferentes hábitos, diferentes concepções da sociedade e diferentes estilos de vida, no quais, existem diferentes relações e classificações de conteúdos mundanos que estão ligados à utilidade que estes têm na vida de cada indivíduo); em segundo lugar temos as emoções (que nos toldam o juízo e nos inundam com desejos sedentos de comandar a nossa acção e deturpando os nossos critérios de aceitação de argumentos, num raciocínio), como Pessoa Ortónimo diz, “elevam-me ânsias que repúdio” “Quem sente não é quem é ... leio à margem o que julguei que senti – e digo: fui eu?”); em

terceiro lugar temos os Instintos (que são por definição, algo com uma finalidade, mas sem consciência, e que definem a nossa vontade e os moldes em que vivemos a nossa relação pessoal com o real); em quarto lugar, o Circunstancialismo (isto é, o acaso de termos nascido em determinada época, lugar, cultura, classe social, o facto de termos passado por determinadas experiências que nos moldam o carácter, termos lido este ou aquele autor e passarmos a ver tudo através da sua tese e interpretação, os nossos traumas, os amigos e o conteúdo da nossa experiência indutiva) Campos diz a Caeiro “[eu aprendi contigo] Mestre, [mas] só poderia ser como tu, se tivesse sido tu”); e por fim, as Disposições (elas alteram a tonalidade do mundo, o nosso sentimento face à vida, o nosso estado de espírito, a nossa vontade, as nossas sensações, pensamentos, tudo! O mundo existe dentro das disposições - o mundo do alegre não é igual ao do melancólico e Campos o autor da “Ode Triunfal” não é igual a Campos o autor de “Lisbon Revisited”, assim como Caeiro em o “Guardador de Rebanhos” não é o mesmo que em o “Pastor Amoroso”, onde aliás se contradiz positivamente face a tudo).

É de extrema importância compreender que as condicionantes internas nos impedem de ser aquilo que verdadeiramente somos e que a vontade de mentira nos impede, por vezes, de perceber isso. Importa perceber que o modo como estamos constituídos é tal que não nos coloca na posição do filósofo com amor pela sabedoria e amor pela verdade, mas que tendemos a não querer admitir que estamos a ser condicionados, que não estamos a ser quem somos autenticamente, isto é, de acordo com os valores em que acreditamos com honestidade intelectual, e não queremos admitir que deveríamos seguir o caminho que nos é mais penoso e temos de repensar todo o nosso projecto de vida, a nossa ética e o modo como olhamos para a realidade. Tendemos a dar razão às opiniões que já tínhamos sobre os assuntos, paralelas a um pensamento crítico e autónomo, tendemos a concordar com a nossa cultura e a pensar como todos pensam e a agir como é hábito que todos façam. Tendemos a querer dar razão ao que desejamos que tenha razão, queremos fazer aquilo que é de acordo com os nossos interesses pessoais e fundamentar a tese que não condene as nossas acções.

É importante que se perceba o conceito fundamental da vontade de mentira, fazendo, inclusivamente, referência ao conto infantil “O Rei Vai Nú”. É importante que se perceba que o sujeito tenda a não querer admitir, no caso de todas estas condicionantes internas e externas, que não está a ser ele mesmo, e a tentar racionalizar a sua adesão às teses e re-interpretar as suas motivações, procurando demonstrar como essas acções estão de acordo com uma interpretação de bem que aceita para si. No conto, as pessoas da cidade diziam ver as vestes do rei, mesmo não vendo (talvez julgassem ser os únicos a não as ver, uma vez que mais ninguém o admitia, e tivessem mais fé na perspectiva generalizada da cultura do que na sua vista e acreditassem que existia um vestido e que eles fossem os únicos a não o ver, e não quisessem fazer má figura perante todos os outros que tinham tantas opiniões sobre as vestes do rei) e por isso admitiam as

vestes do rei como uma verdade para si, tal como era para todos os outros, era uma verdade social. O mesmo acontece connosco no dia-a-dia, no sentido em preferimos sempre acreditar no que é mais cómodo para nós, e afastamo-nos instintivamente de tudo o que nos causa medo, mudança, provação, privação, guerra e oposição aos nossos semelhantes, e sobretudo, de tudo o que nos obrigue a sacrifícios e a uma reforma profunda da nossa conduta. Lembremos que os homens da “Alegoria da Caverna” fogem da verdade como animais selvagens, chegando mesmo a matar o filósofo para não o ouvir, mas lembremo-nos também que o próprio filósofo teve de ser arrastado até à luz contra sua própria vontade. Schopenhauer diz que nós podemos fazer o que queremos, mas não podemos nunca desejar o que queremos, ou seja, a verdade é um exercício árduo de liberdade que vai contra os desejos, paixões, e interesses do próprio indivíduo que a pratica, chegando a ser profundamente penoso e ingrato (mas nunca inglório). Para explicar como na verdade temos vontade de mentira invés de um desejo honesto pela verdade, podemos fazer referência ainda ao exemplo de uma partida de futebol em que, a cada vez que ocorre uma falta no jogo, a nossa tendência imediata é a de fabricar argumentos segundo os quais a nossa equipa tenha sido prejudicada pela arbitragem, e quando revemos em câmara lenta determinado lance, aquilo que vemos está já condicionado pela interpretação que nos favorece, e o que é mais interessante é que acreditamos mesmo nisso e temos o sentimento de injustiça (sem qualquer fundamento) bem presente no nosso inconformismo, como uma verdade incontestável.

Estava prevista a referência ou leitura de fragmentos reduzidos de *Justine* de Marquês de Sade, que mostram como uma qualquer atitude ou vontade, incluindo as que nos são mais avessas, podem ser suportadas por uma tese filosófica, justificando essa acção com argumentos racionais baseados numa representação geral do homem e da realidade, sendo que essas mesmas teses são claramente suportadas pela intenção do sujeito em cometer os actos que elas permitem moralmente, isto é, essas teses são desmascaradas satiricamente, como sendo racionalizações hipócritas de homens sem virtude, mergulhados em vontade de mentira. Os fragmentos são referentes aos episódios do Senhor Du Harpin que filosofa a favor do roubo; da Senhora Dubois que filosofa a favor da prostituição e da corrupção; e do Marquês Bressac que filosofa a favor da tortura, assassinato e inclusivamente do parricídio.

Uma vez que o conceito de vontade de mentira é extremamente complexo, o professor-estagiário encarregou os alunos de realizarem um trabalho de casa que consistia em elaborar uma ficha de visionamento de um de dois episódios de televisão, relacionando-os com a matéria a ser estudada. Tais episódios retractavam eficientemente a vontade de mentira, sendo a primeira e a mais popular opção, um episódio da série humorística *How I Met Your Mother*, intitulado “Architect of Destruction”, e a segunda opção, um episódio da série *The Good Wife*, intitulado “VIP Treatment”. A grande maioria dos alunos foi capaz de estabelecer a relação

entre aquilo que sucedeu no episódio e o conceito de vontade de mentira, sendo que, em nossa opinião, aqueles que não o haviam conseguido fazer, compreenderam melhor o conceito após a análise dos episódios pelo professor-estagiário, sendo que se desenvolveram certamente as capacidades de analisar, sintetizar, interpretar enredos e de elaborar exposições e composições com uma boa estrutura e articulação de ideias.

Numa planificação ideal, que não tivesse em conta o reduzido tempo concedido para a leccionação deste módulo, também teria lugar um exercício de genealogia dos valores que desenvolvesse a competência dos alunos em identificar as condicionantes estudadas e a sua interferência prática na história da vontade e razão. Isto seria muito importante, segundo a tese de Nietzsche, para que o sujeito pudesse saber impor a disciplina rígida da moral que corresponde à vontade autêntica. Poderia fazer-se este exercício através de personagens de filmes de culto, uma vez que na obra são expressas as suas verdadeiras motivações e vemos, progressivamente, os personagens desviarem-se delas, sem o perceberem, por um qualquer conjunto de factores. São um bom exemplo disto, Darth Vader em “Starwars”, Michael Corleone em “O Padrinho”, o personagem de Orson Welles em “Touch of Evil”, o personagem de Michael Douglas em “Medo da Verdade”, o personagem de Nicholas Cage em “Dois Destinos”, ou ainda a dicotomia desenhada através dos personagens Rocky e seu filho em “Rocky Balboa”. Poder-se-á também analisar o velho argumento de Schopenhauer contra o suicídio, a saber, o argumento segundo o qual, só põe termo à vida quem a ama demasiado e sofre por sentir que não a pode viver como quer, ou seja, o suicídio é inautêntico pois resulta do desejo de viver e da fraqueza temporária do sujeito. Este exercício é fundamental para criar o desejo de vencer a vontade de mentira ou auto-ilusão e torna-se num passo decisivo em direcção à autenticidade e força de carácter, sem que haja, no entanto, qualquer ideologia a ser apregoadada.

Por fim, debruçámo-nos sobre a questão da liberdade com a objecção apresentada pelo problema do determinismo e com a sua superação com um argumento de Searle, nomeadamente o da admissão de que, caso seja verdade que toda a nossa acção está já predeterminada, uma vez que as causas das nossas acções futuras estão já no nosso passado e nada opera neste mundo fora da corrente de causa-efeito, já em movimento, continua a ser verdade, no entanto, que temos a experiência empírica de termos que tomar decisões no presente, podendo tanto seguir um caminho como o oposto. Somos nós que conduzimos a nossa acção, construindo o futuro, ainda que o resultado futuro das nossas escolhas pudesse ser inevitável devido ao curso do nexos causal no espírito humano. Nunca é anulada a nossa responsabilidade de escolha e tomada de consciência das condicionantes da vontade e da acção.

Concluimos, recapitulando a matéria, e frisando que, para desenharmos um projecto de vida, um rumo na existência, para decidirmos os nossos valores e ética, precisamos de saber

quem somos e isso é algo muito problemático, pois é difícil encontrar a unidade no sujeito que não é o mesmo ao longo da vida e que está sujeito a diferentes disposições, vontades e pensamentos. É preciso compreender-se que o exercício da liberdade e a beleza da força de carácter, está na superação das condicionantes internas da vontade e razão e na resistência às condicionantes externas, e é essa uma das razões que justificam a importância da filosofia. Como Nietzsche diz, a nossa liberdade está no acto de sermos indiferentes à fadiga, ao medo, à fraqueza, à dureza, à privação, e até à própria vida e felicidade, isto é, ter os valores como uma tábua de mármore que se afirma acima da própria vida e independentemente do destino e interesses pessoais. Tendo o sujeito encontrado a sua identidade, apesar de não existir um sentido que se pudesse retirar de uma metafísica que a realidade não comporta, o homem passaria a ter, no entanto, um «para onde» ir, uma ética inabalável e um «para quê», isto é, objectivos que este respeita acima de si mesmo, como a cultura e perfectibilidade humana.

Em anexo segue a bibliografia, filmografia e discografia elaborada pelo professor-estagiário para este módulo, assim como o elemento de avaliação sumativa que lhe corresponde. Também em anexo, seguirá uma planificação de um módulo do décimo-primeiro ano, assim como o elemento de avaliação sumativa que lhe corresponde, para que o trabalho desempenhado na turma do décimo-primeiro ano também esteja representado neste relatório.

Parte II – Momento reflexivo

Na primeira parte do relatório foram levantados alguns problemas que agora iremos considerar com maior acuidade. Teremos como principal referência a análise nietzschiana do sistema de ensino pós-iluminista, presente na obra: *On The Future Of Our Educational Institutions*. No entanto, recorreremos também a outros textos de Nietzsche, tais como *Crepúsculo dos Ídolos*, *Ecce Homo*, *A Origem da Tragédia*, *Para Além do Bem e do Mal*, *Genealogia da Moral*, e *Para Além da Verdade e da Mentira num Sentido Extra-Moral*. Recorreremos também a outros autores, tais como W. K. C. Guthrie, que, em *A History Of Greek Philosophy*, estudou o pensamento de Platão, incluindo a tese sobre a educação presente em a *República*; a Kant, sobretudo no que diz respeito à obra *Sobre Pedagogia*, mas também a alguns textos reunidos na obra *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, nomeadamente, o texto sobre o ‘*Que é o Iluminismo? (1784)*’, e o texto sobre o ‘*Que Significa Orientar-se no Pensamento? (1786)*’; e recorreremos também à obra intitulada *Introduction To The Philosophy of Education* de George F. Kneller.

Entre os principais problemas levantados encontramos: o facto de o plano de estudos do ensino secundário parecer ser constituído na sua maioria por disciplinas técnico/científicas, fomentando a ideia de que o currículo do ensino secundário se faz de saberes parcelares e desconexos que têm como objectivo desenvolver certas competências nos alunos, com vista à

empregabilidade em áreas específicas de estudo; o princípio da objectividade no ensino público, que decorre da democratização do ensino, que pretende dar autonomia de pensamento ao jovens, sendo que essa autonomia parece ser, no entanto, anterior a um estado em que estes estejam em condições de pensar de forma crítica e consciente da problematicidade do saber e da existência humana; a falta de autonomia dos professores de Filosofia que se verifica nos casos em que a direcção e o departamento de Filosofia das escolas têm um carácter demasiado interventivo, e o facto de os exames intermédios obrigarem à leccionação de determinados autores apenas sugeridos pelo programa e obrigarem a prazos que proíbam grandes alterações no que diz respeito ao percurso conceptual e metodológico desenhado pelos três manuais escolares dominantes; o facto de os alunos estarem apenas ligados ao ensino pelo “ouvido”, isto é, de não haver espaço, em contexto de sala de aula, para que os interesses e ansiedades dos cerca de trinta alunos direccionem os temas e problemas a serem estudados, ou os materiais e as estratégias dos professores; o facto de a educação parecer consistir, por isso, na inculcação da matéria nos alunos, sem que haja uma relação de mestre/discípulo (como na educação clássica) na qual o mestre orientasse os alunos no pensamento, inclusivamente sobre questões específicas das suas vidas e da vida em comunidade, e na consideração dos conteúdos programáticos apenas com base no «interesse histórico» e no *empinanço* (que parece ser a atitude dominante dos alunos do ensino secundário, segundo a experiência de observação feita); o facto de turmas de grande número e com alunos que possuem diferentes capacidades, interesses e motivação, prejudicar as potencialidades dos melhores alunos, que fogem ao nexo do «interesse histórico» e do *empinanço* e que de facto pretendem confrontar-se com os temas, problemas e conteúdos abordados, devido ao mau comportamento da maioria, assim como pela necessidade de não se aprofundar os temas em demasia, para lá das faculdades, atenção e esforço por esta empregados; a possibilidade de o mau comportamento dos alunos poder afastar do ensino, os professores de excelência, que deixam de acreditar na sua capacidade para fazer a diferença nesta cultura, sistema e estabelecimentos de ensino e turmas problemáticas; o facto de a universalização do ensino implicar, necessariamente, um enfraquecimento da fasquia de admissão de professores no ensino secundário (em relação àquela que seria postulada na admissão de professores para uma minoria elitista de alunos), uma vez que se tem de dar vazão a um número exponencial de alunos; o facto de o desenvolvimento do pensamento intuitivo ser negligenciado nas competências visadas pelo programa; o facto de a sociedade poder minar o solo onde se cultivava a educação e impedir que esta surta qualquer efeito e floresça, sabotando a educação pelos seus valores populares, pelos modelos sociais vigentes, pelos hábitos e interesses da população, pela falta de eticidade nas acções da maioria das pessoas e pelo modo como, nos meios de comunicação e na praça pública, a opinião passar por ciência, o lazer por cultura, a demanda como critério para a oferta de conteúdos e para a difusão de princípios e valores, e a política e a *tagarelice* como assunto de maior importância da vida pública; a qualidade decrescente da

relação dos jovens com a sua língua materna (sendo que a linguagem tem uma relação íntima e necessária com o pensamento) que se pôde verificar em contexto de sala de aula, mas também através da má-cultura que é disseminada pela comunicação social, e onde os jovens procuram o seu lazer, a sua menor necessidade e interesse por Filosofia e cultura (talvez por sentirem que no seu contexto social estas não valorizadas e que por isso não têm lugar no caminho do seu pragmatismo e interesse próprio), o seu comportamento e falta de autodisciplina; por fim, o facto de o princípio metodológico da análise e interpretação de textos e documentos (o princípio dominante do programa de Filosofia), por si só, ser insuficiente para que se construa uma relação pessoal com os conteúdos, para que se desenvolva o pensamento intuitivo dos alunos, e para que estes se possam tornar homens de cultura séria e de gosto e sensibilidade refinadas, sendo necessário, tal como o programa de Filosofia indica (apesar de isso não se reflectir nos três manuais escolares dominantes), seguir também o princípio da diversidade de recursos e utilizar textos literários e obras audiovisuais.

Iremos iniciar o nosso percurso reflexivo a partir de uma citação de George F. Kneller que enuncia um princípio básico da Filosofia da Educação, a saber, diz George F. Kneller que “para educarmos os homens de um modo sensato e esclarecido, convém saber no que queremos que eles se tornem quando os educamos. E para sabê-lo é necessário indagar para que vivem os homens – ou seja, investigar qual pode ser a finalidade da vida e o que ela deve ser. Portanto, devemos também inquirir sobre a natureza do mundo e os limites que este fixa para o que o homem pode saber e fazer. A natureza humana, a boa vida e o lugar do homem no esquema das coisas estão entre os tópicos perenes da Filosofia”ⁱⁱⁱ. Deve dizer-se, antes de mais, que George F. Kneller, ao referir que convém saber no que queremos que o homem educado se torne, não pretende defender a existência de uma programação que tenha em vista a formação de jovens à nossa imagem, uma vez que tal pode apenas significar que se pretende que o jovem, no final do seu percurso, seja capaz, entre outros objectivos, de estar numa posição de reflectir criticamente sobre a sua própria educação, construir a sua tábua de valores de forma autónoma e ser capaz de tomar uma posição sólida sobre os grandes problemas da existência humana. Deve também referir-se que George F. Kneller não crê que a educação deva ser concebida como um produto, mas sim como um processo contínuo. No entanto, esta passagem obriga-nos a considerar filosoficamente a educação, de modo a compreender o seu significado para a vida, assim como nos obriga a pensar sobre qual o papel que a Filosofia deve desempenhar no conjunto de disciplinas do ensino secundário, que parecem ser, na grande maioria, disciplinas de conhecimento parcelar da realidade, uma vez que apenas a Filosofia pode oferecer uma qualquer resposta para as perguntas relacionadas com o que podemos conhecer, o que nos é lícito esperar, o que devemos fazer e o que é o Homem.

É, sem dúvida, necessário pensar o conjunto de disciplinas como um todo, organizá-las de modo coerente, e direccioná-las para um fim a partir do qual se compreenda o contributo dos estudos especializados no domínio total do conhecimento. É também indispensável para a elaboração dos objectivos específicos de cada disciplina, das metodologias, dos materiais, da avaliação e dos procedimentos disciplinares, que exista uma determinada tese sobre a natureza e conhecimento humanos, sobre a ética e sobre a finalidade da existência. “Ao seleccionar objectivos e directrizes educativas, temos de formular juízos de valor, de decidir, entre uma quantidade de fins e meios possíveis, quais os que devemos adoptar. [...] Esses juízos têm de ser elaborados dentro do quadro de uma Filosofia, [...] todos os grandes problemas da educação são, no fundo, problemas filosóficos. Não podemos criticar os ideais e as directrizes educacionais existentes, nem sugerir novos, sem atendermos a problemas filosóficos de ordem geral, tais como a natureza da vida boa, que é um dos alvos da educação; a natureza do próprio homem, porque é o homem que estamos a educar; a natureza da sociedade, porque a educação é um processo social; e a natureza da realidade suprema, que todo o conhecimento procura penetrar”ⁱⁱⁱ.

Pelo referido na citação anterior, iremos, mais adiante, nesta segunda parte do relatório, debruçar-nos sobre as questões relativas à moral e virtude, à natureza humana, aos fins desejáveis e aos princípios reguladores do funcionamento da sociedade, e à metafísica. Iremos para o efeito basear-nos na tese nietzschiana, de modo a que, através do autor escolhido, consigamos olhar criticamente a educação e compreender a apreciação que este faz das instituições de ensino, que assentam sob o princípio da universalidade do ensino; da finalidade que o estado, ainda hoje, aponta para a educação, com base em razões economicistas, políticas e pragmáticas; da pedagogia, fundada numa má compreensão do corpo, isto é, da natureza humana; da sociedade, onde os direitos do génio foram democratizados e a hierarquia intelectual destruída; das metodologias de ensino modernas, que são um resultado da industrialização; do princípio de uma educação focada em competências, tal como temos hoje em dia; e do tipo de relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos.

George F. Kneller dá ainda, a título de exemplo, três definições de educação. Uma é feita por um idealista, outra por um pragmático, e a terceira por um homem religioso, sendo que estas divergem imensamente entre si. Com base nessa diferença fundamental entre as três definições por ele enunciadas a título de exemplo, devemos levantar uma questão, a saber: será que o estado democrático, uma vez que deve permanecer distante de qualquer posição metafísica sobre o homem e a existência, não deverá, no entanto, fomentar, aconselhar e enfortecer um ensino particular e plural, isto é, no qual existam diferentes instituições, com diferentes teorias educacionais, metodologias, hábitos e princípios éticos, sendo todas creditadas pelo estado e possuindo igual acesso ao nível superior?

No entanto, uma coisa é certa, a saber, o ensino de instrução, isto é, o ensino técnico-científico, e o ensino de habilidades ou competências, não bastam para a verdadeira educação do indivíduo, isto é, para o seu encaminhamento para a virtude, bom gosto, autenticidade, saúde vital e pensamento crítico fundado na honestidade intelectual, uma vez que apenas se consegue, com semelhante ensino, que o indivíduo tenha “uma capacidade que baste a todas e quaisquer finalidades, sendo que isso não determina nenhum fim, mas deixa isso por conta de circunstâncias posteriores”^{iv}, e isso não vale por si só, tal como Kant afirma, uma vez que isso constitui apenas parte de uma das quatro componentes que este considera que deveriam compor a educação, a saber, a disciplina, a cultivação, a prudência e a moralização. Kant diz que a educação “ou é mecânica, sem plano, ordenada segundo as circunstâncias dadas, ou é judiciosa [...] a arte da educação, ou pedagogia, tem de se tornar, portanto, judiciosa, se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo que esta alcance a sua destinação. [...] O mecanicismo na arte da educação tem de se transformar em ciência, senão nunca se tornará um esforço com nexos”^v. Por outras palavras, vimos que Kant critica igualmente a ideia de que o ensino se faça “disciplina a disciplina” e põe em causa a imparcialidade e objectivismo do pedagogo face à moral, carácter e valores do aluno, uma vez que a educação visa a prudência e a educação.

Se é verdade que devemos partir de uma teoria fundamentada sobre a educação para formular qualquer crítica ao actual sistema de ensino, devemos, então, dedicar agora algum tempo a alguns pontos que constituem a base da tese nietzschiana, para poder apresentar a sua tese sobre a educação.

Em primeiro lugar, devemos referir que Nietzsche assume a metafísica natural da não-metafísica. A saber, defende-se a inexistência de algo que unifique o mundo entendido como um todo, ou melhor, nega-se a existência de um sentido inteligível para a realidade e afirma-se que cada ente seja original e puro, distinto de todos os outros, não existindo, por isso, um conceito capaz de ser formulado que nos permita conhecer um qualquer conjunto de seres. Assim, cada ser, também não é, ele mesmo, uno, ou seja, não existe uma essência, ou substância, que lhe esteja associada, ou sequer uma identidade que permaneça no tempo, que é tido como *devenir*, isto é, como cada instante constituindo toda a realidade existente, estando esta em permanente transformação, ou seja, por outras palavras, considera-se que o passado morra com a chegada de um novo instante e que o futuro não é uma realidade até que se concretize e seja verificado.

Deste modo, nada na realidade tem uma propriedade ou natureza que nos seja escondida (algo *em si*, independente do tempo, do espaço, da transformação e da percepção de um espectador, e que possa traduzir aquilo que o ente verdadeiramente é, despido de ilusão por parte de quem o contempla) mas, na verdade, tudo é relativo, mutável, e tem realidade apenas

para alguém que esteja também no fluxo do *devir*, nunca podendo existir ou ser pensado fora deste. Citando Alberto Caeiro, “*A Natureza é partes sem um todo*”^{vi}.

Nietzsche afirma que, apesar de necessitarmos dos conceitos para pensar a realidade, estes não são capazes de conhecer a realidade. Os conceitos de que se serve a razão para entender a realidade, reduzindo a multiplicidade a conjuntos de coisas semelhantes, catalogando e classificando-a através de signos e representações abstractas, acabam por ser representações de segundo grau, ou seja, representações das representações que fazemos dos objectos percebidos, e que por esse motivo se afastam drasticamente destas. Na realidade, não existem duas árvores iguais e, assim, o conceito de árvore é essencialmente vazio, ou vazio, e é alcançado apenas por uma construção de uma imagem razoavelmente conseguida através do esquecimento de diferenças específicas de diversas árvores dadas na experiência, e que é absolutamente impossível de ser actualizada ou concretizada (é puramente abstracta e irreal, percebida apenas no uso da própria razão por meio de ideias e pensamentos que não são sensações, isto é, que não são do mundo, mas que se referem a ele) e que se aplica à realidade, quando o sujeito observa algo que se assemelhe razoavelmente a um conjunto de propriedades que normalmente sejam atribuídos a um conjunto de coisas da mesma classe.

Do mesmo modo, aquilo a que nos referimos como verdade não é mais do que uma miragem criada pela nossa razão, e que deve ser rejeitada. Apenas existem factos, que se prendem com ocorrências empiricamente verificadas, mas não existe qualquer verdade teórica sobre uma determinada tese. A realidade, como já referimos, uma realidade de *devir*, está em permanente transformação, pode apenas ser pensada por alguém nela inserido, e está sujeita ao perspectivismo, isto é, à racionalidade, ponto de vista, disposição e representação do sujeito, admitindo os conteúdos diferentes interpretações e narrativas.

Não existindo verdade ou metafísica, não existe um “dever ser” da realidade, isto é, a realidade não comporta um sentido moral originário. Isto não significa, no entanto, que não seja possível fundamentar e edificar uma nova moral, tal como veremos.

Nietzsche diz no prefácio à *Gaia Ciência* que toda a Filosofia, até ele, tinha sido uma má compreensão do corpo. Toda a virtude, todos os pensamentos, a forma de ver o mundo e o amor, partem do corpo, isto é, partem de um equilíbrio na disposição do sistema de instintos que o homem encerra. Os instintos são algo com uma finalidade mas sem consciência e cada um deles deseja a sua expansão. A grande crítica que Nietzsche faz à moral cristã e à Filosofia de Sócrates é a forma como estas põem em guerra os instintos, a primeira querendo matar as paixões e desejos humanos pela força do sangue e má-consciência, e a outra sobrevalorizando o instinto de razão em relação a todos os outros, querendo fazer do homem uma alma pura, um ser impessoal e objectivado. Só quando o homem se torna rico e transbordante ao nível instintivo e

a sua natureza se define por um excesso de força alheado de ressentimento, é que o homem pode desenvolver qualquer instinto sério para a cultura, ou melhor, para uma cultura pura, plena, saudável e sublime, sendo que essa riqueza ao nível instintivo irá, consciente ou inconscientemente, moldar a sua relação subjectiva com a realidade, a estética, os sentimentos, as atitudes, princípios e conceitos.

Seria, então, possível defender a existência de uma forma de ser autêntica do sujeito (mesmo que se defenda a inexistência de um eu-substância, uma vez que, segundo Nietzsche, “Só se define o que não tem história”^{vii}), e, portanto, poderíamos defender a possibilidade do sujeito fazer uma genealogia da sua vontade, destrinchando o que em si é vontade genuína, o que é vontade reactiva, afectada pelas condicionantes da vontade e razão e pelo ressentimento) que corresponderia à saúde do corpo e espírito, livre dos maus hábitos, sentimentos e instintos, e poderíamos fundamentar uma moral com base no valor estético da saúde, plenitude, autenticidade e força de carácter.

Deste modo, poderá compreender-se a finalidade que Nietzsche aponta para a educação e que se poderá deduzir daquilo que este diz no prefácio de *On The Future Of Our Educational Institutions*, a saber, “I see a time coming when serious men, working together in the service of a completely rejuvenated and purified culture, may again become the directors of a system of every day instruction, calculated to promote that culture”^{viii}. A finalidade para a educação é a constituição de uma cultura purificada. A educação tem por vista servir a cultura, e isto percebe-se pela resposta que Nietzsche dá ao subtítulo de *Ecce Homo: como se chega a ser quem se é*. Essa resposta passa pela boa compreensão do corpo, da qual a Filosofia tem estado alheada, pela compreensão de que existe um estado de saúde e plenitude no qual o homem é autêntico e virtuoso, e existe outro em que, pelo contrário ele está doente, degenerativo e conspurcado por um olhar viciado que é a espiritualização de maus sentimentos como o rancor, o ressentimento, a inveja, vingança, impotência, o ódio e todas as formas de fraqueza ou de veneno doentio que lhe roubam aquilo que é afirmador da vida. Como já referimos, Nietzsche acredita que do estado de virtude tudo se lhe segue por consequência natural, ou seja, a boa vontade e o bom gosto, e para chegar a este estado de saúde é preciso uma dieta rigorosa em que o homem se purifica, se expurga dos maus sentimentos não reagindo a nenhum estímulo, negando as suas inclinações que têm por base o ressentimento, obrigando-se à serenidade, ao desprendimento e aceitação, sendo para isto necessária uma grande autodisciplina.

Importa frisar a ideia de que a educação não deve visar apenas o desenvolvimento das competências, mas deve assegurar que essas competências estejam direccionadas para a cultura. A cultura que, ao contrário dos conteúdos das disciplinas técnico-científicas, segundo Nietzsche, seria o único conteúdo estudado e vivido pelo estudante, que poderia escapar ao critério utilitário do ganho que proviria da aprendizagem para um emprego e ordenado futuros, e

poderia, de facto, traduzir-se num amor por algo superior ao próprio indivíduo, às suas inclinações e à sua época. Com um estudo vocacionado para a boa cultura, dizemos visar também a manutenção de um determinado espírito cultural saudável e pleno, isto é, o elogio de certos valores, caracteres superiores, princípios e ideais nobres, de uma relação próxima com os grandes problemas da humanidade e com diferentes formas de representar a realidade, assim como as qualidades próprias à erudição, bom gosto, sensibilidade estética, valorização do trabalho do génio e primor no uso da língua materna e manejo dos conceitos. A educação tem de passar pela interioridade na relação com os conteúdos estudados e tem de passar pelo corpo, isto é, pelo apuramento do gosto e pela vontade, desejo e amor à cultura e nobreza de carácter e espírito.

Sobre esta ideia de desenvolver as competências do aluno, assim como o seu interesse pela educação, erudição e cultura, através, precisamente, do estudo da cultura, do desenvolvimento do bom gosto e da sensibilidade estética, e da análise dos temas e problemas presentes nas diversas obras de arte, importa referir Platão. Segundo Platão, a educação dos jovens deveria ser constituída apenas por duas disciplinas, uma física, ligada ao corpo, e outra cultural, ligada a todas as artes e ao discurso, sendo que as disciplinas puramente intelectuais eram reservadas para os adultos. “The principles on which it is based, summed up by Plato at the end (400c-402e) [...] the association of aesthetic values [...] with moral excellence. In considering Plato’s drastic concrete proposals it is essential to have these primary aims in mind, which are therefore worth quoting. [...] We must seek out those craftsmen whose instinct guides them to whatsoever is lovely and gracious; so that our young men, dwelling in a wholesome climate, may drink in good from every quarter, whence, like a breeze bearing health from happy regions, some influence from noble (*kala*) works constantly falls upon eye and ear from childhood upward, and imperceptibly draws them into sympathy and harmony with the beauty (*kalon*) of reason, whose impress they take.”^{ix}.

É importante frisar esta ideia de que a expressão da subjectividade do artista na sua relação com determinados valores, problemas e representação da realidade, pode guiar um indivíduo na sua interioridade, uma vez que é a partir da interioridade que o sujeito pensante se orienta no pensamento, e uma vez que importa existir semelhante processo de *reduplicação* na educação, tal como entendido por Kierkegaard, o que implica uma relação pessoal com os conteúdos estudados, que pode ser conseguida através da arte e cultura.

Sobre o primeiro aspecto importa referir Kant, que considera que só nos conseguimos orientar no pensamento porque temos uma relação subjectiva com os conteúdos sobre os quais formamos conceitos e juízos, e que é dessa forma que sabemos fazer associações e passos que não são legitimados pela lógica, mas que nos levam à compreensão. Segundo Kant: “Por mais alto que elevemos os nossos conceitos e, além disso, por mais que abstraíamos da sensibilidade,

estão-lhes, no entanto, sempre ligadas representações da *imaginação*, cuja determinação peculiar é torná-los aptos para o uso na *experiência*. Pois, como quereríamos nós dar também sentido e significação aos nossos conceitos, se não lhes estivesse subjacente uma intuição? Orientar-se, no genuíno significado da palavra, quer dizer: a partir de uma dada região cósmica (uma das quatro em que dividimos o horizonte) encontrar as restantes, a saber, o ponto inicial. Mas para esse fim, preciso do sentimento de uma diferença quanto ao meu próprio sujeito, a saber, a diferença entre a direita e a esquerda. Dou-lhe o nome de sentimento porque, exteriormente, estes dois lados não apresentam na intuição nenhuma diferença notável [...] só por meio de um princípio subjectivo de diferenciação”^x.

Sobre o aspecto de *reduplicação*, importa regressar a Platão que entendia que os jovens deveriam ser educados mediante histórias de modo a serem expurgados das qualidades inferiores do espírito humano, e fascinarem-se com os exemplos de virtuosidade e carácter nobres, nesta idade que ele considera ser especialmente impressionável. As histórias deveriam inculcar, segundo Platão, a honestidade, a prudência e autodisciplina, assim como a coragem, resistência e perseverança, ao mesmo tempo que deveriam ensinar a repudiar os espíritos inferiores onde predominam as determinações de avareza, arrogância e fraqueza da vontade ou razão. A finalidade das histórias seriam sempre guiar os jovens até uma compreensão subjectiva, imediata e intuitiva da justiça e injustiça^{xi}. Platão também reconhece a questão de dieta, tão importante para a compreensão do corpo por parte de Nietzsche. “Plato’s present topic is the sort of work that poets and artists must produce for the edification of children of the whole guardian class. They must not portray bad character or ugliness but must be able to recognize and reproduce beauty and goodness in all their varieties (eidê). These must be reflected in their work, that the young guardians may learn to appreciate them”^{xii}.

Nietzsche dizia que o gosto tem de ser educado e que não se deve trazer a fealdade dos valores mesquinhos da população para o Olimpo da cultura. O reino da cultura prende-se com o problema de dieta. O filósofo dizia saber afastar-se e distanciar-se de tudo quanto lhe fazia mal, isto é, de tudo quanto é impuro e doentio. Na verdade, a razão pela qual Nietzsche considera escrever tão bons livros é por deles saber excluir “toda a mesquinhez, todo aquele ar viciado nos recessos das almas, como também a cobardia, a impureza, o secreto rancor nascido nos instintos: uma palavra minha e todos os maus instintos vêm à luz”^{xiii}. Toda a obra de arte oferece-nos uma representação da realidade. Fazer-se a apologia de valores doentes ou inferiores na arte é prejudicial à dieta e pureza espiritual e instintiva do homem saudável. A extrema autodisciplina necessária para a saúde do corpo, isto é, para a saúde e bom funcionamento dos instintos como um todo que, por sua vez, está na base da virtude e plenitude do espírito, manifesta-se no cumprimento de uma dieta que diz respeito não apenas aos hábitos e ao comportamento do indivíduo (embora essa dieta e manutenção de gestos significativos seja

essencial para a autoconstrução do indivíduo e para a sua beleza de carácter e postura, uma vez que ele, com o tempo e insistência acaba por incorporar determinada forma de ser e de estar, de tal modo que aprende a não gostar de determinados conteúdos e a desejar outros em seu lugar, aproximando-o da virtude e beleza de carácter), mas também, e sobretudo, à cultura. Tal como Nietzsche refere no *Crepúsculo dos Ídolos*: “não nos comportamos de maneira diferente perante o «inimigo interior». Também neste caso espiritualizamos a inimizade, também aqui viemos a compreender o seu *valor*. [...] Nada se nos tornou mais estranho do que o outrora ansiado, a «paz da alma», a aspiração cristã [...] o começo do cansaço [...] ou a fraqueza senil da nossa vontade, dos nossos desejos, dos nossos vícios. Ou a preguiça, convencida pela vaidade, de se encorajar moralmente. Ou, finalmente, a expressão de maturidade e mestria no fazer, criar, produzir, querer, a respiração tranquila, a *alcançada* «liberdade do querer»...”^{xiv}, isto é, é necessário afastarmo-nos de toda a arte e cultura própria deste cansaço e fraqueza interior, e alimentar a vontade de poder, direccionando-a para a conquista perante o «inimigo interior» numa autodisciplina árdua, eterna e incessante.

Para compreender como a cultura pode desenvolver a saúde espiritual do indivíduo, ou seja, a sua boa vontade, o amor à vida, a vontade de poder, e o modo como este se relaciona com os grandes problemas da humanidade, importa ver qual o papel da tragédia na cultura helénica. Nietzsche diz-nos que a tragédia nos revela de forma intuitiva a existência tal como ela é, uma vez que nos mostra a forma como a nossa essência é vontade, e nos mostra que a representação que temos da realidade é baseada apenas na aparência e ilusão, e uma vez que percebemos que não existe ordem, sentido ou sequer constância ao longo do tempo e que a realidade significa apenas uma constante brincadeira dionisíaca da destruição, construção, recriação e re-interpretação. A música, na tragédia, como Nietzsche refere, permite-nos experienciar a vontade em movimento, sem ser objectivada em nenhuma representação ou forma, por isso, Nietzsche diz: “graças à música, as paixões aprazem-se a si próprias”^{xv}. Ao contrário daquilo que pensava Schopenhauer, esta experiência e identificação com a representação da vida é afirmadora da existência, pois ela “não nos gela: [...] sentimos o desejo e a alegria desesperada da existência; a luta, a tortura, o aniquilamento das aparências nos parecem doravante como necessárias, em frente da intemperante profusão de inumeráveis formas de vida que se chocam e se comprimem, na presença da fecundidade superabundante da Vontade universal [...] a despeito do terror e da piedade, gozamos a felicidade e viver, não quando indivíduos mas quando confundidos e absolvidos na alegria criadora da vida total, única”^{xvi}. Esta alegria criadora da vida que se dá na destruição contínua de aparências, prende-se com o predomínio da imagem e da intuição sobre o conceito, o que faz com que se possa jogar com as formas e criar-se novas perspectivas com as quais olhar a realidade; o artista não pode olhar algo objectivamente, nem “olhar por olhar”, ou experimentar apenas enquanto querer

experimental, é preciso estar-se na condição fisiológica possante da embriaguez, própria do estado dionisiaco, e a partir daí, com um sentimento de intensificação, tentar “acentuar os rasgos principais de modo a que os outros [traços] desapareçam. [...] Tudo nesse estado se enriquece a partir da sua própria plenitude: o que se vê, o que se quer, vê-se dilatado, lapidar, forte, carregado de força. O homem neste estado muda as coisas até que elas espelhem o seu poder – até serem reflexos da sua perfeição”^{xvii}. É neste sentido da arte enquanto demonstração de força num corpo saudável, que a tragédia faz sentido como sendo afirmadora da existência “salva-o a arte e através da arte salva-o a vida”^{xviii}, pois o homem que se predispõe a assistir a uma tragédia ou a escrevê-la, demonstra um “estado *sem* temor perante o temível e o enigmático [...] Esse estado é altamente desejável, quem o conhece sumamente o venera. Comunica-o, *deve* comunicá-lo na suposição de que um artista é um génio da comunicação. A coragem e a liberdade do sentimento perante um inimigo poderoso, na presença de uma adversidade sublime, diante de um problema que suscita o horror – esse estado *vitorioso* é o que o artista trágico escolhe e glorifica. Perante a tragédia celebra as suas saturnais o que na nossa alma há de guerreiro; a quem está habituado ao sofrimento, a quem busca o sofrimento, ao homem *heróico* que exalta a tragédia da existência, oferece o artista trágico – e só ele – a taça da mais doce crueldade”^{xix}.

Com o desmoronamento do nexo de causalidade na compreensão das acções humanas reveladas pela luz trágica como imprevisíveis e natatórias na ilusão, vem o espanto inocente de Dioniso que se surpreende e se encanta com a realidade. Passa-se a ver a vida como um excesso, fora de qualquer metafísica ou “dever ser” da realidade, ela é uma dádiva a cada instante. Aprendemos a aceitar a dor como parte da vida nesta ordem de destruição e reposição do mundo, no instante do tempo de *dever* que se segue ao anterior (este instante morre para fecundar o próximo) e, face à tragédia da vida chora-se e geme-se mas não se deixa, por causa disso, de se cantar e dançar, como nos mostra o coro ao longo da peça, justificando a dor com os momentos de prazer, leveza e ternura, que se dão na sua superação. A tragédia consagra na arte o princípio que Nietzsche visava pôr em evidência com a tese do eterno retorno, a saber, o desprendimento, a limpeza, a aceitação da dor e o investimento apenas num futuro que valesse re-viver eternamente. Com o eterno retorno o homem interioriza que tudo o que aconteceu no passado tinha que ter acontecido, fazendo uma revisão que seja realmente afirmativa, de modo a fazer algo que este defende em *Assim falava Zaratustra*, a saber, transformar o “assim foi” num “eu quis que assim fosse”. Afirmar a nossa existência implica afirmar o nosso passado, uma vez que não se entende o “eu” como substância desligada das nossas acções. Esta seria a forma afirmadora da vida de lidar com a necessidade de justificar a dor, acreditando que esta tivera o fim de levar o homem à perspectiva que agora possui e à força que agora a sua superação o permitiu ter, crendo num futuro de abundância e superação de si mesmo.

“Com as festas e artes nada mais se pretendeu também do que sentir-se em cima, mostrar-se em cima: são meios de se glorificar a si mesmo, em certas circunstâncias, de a si mesmo se aterrar... [...] as ingenuidades das escolas socráticas, ora os filósofos foram os decadentes do helenismo, o movimento oposto ao gosto antigo e nobre (ao instinto agonal, à polis, ao valor da raça, à autoridade da tradição). As virtudes socráticas foram pregadas, porque se tinham perdido para os gregos: irritáveis, medrosos, inconstantes, comediantes, numa palavra, tinham mais do que um motivo para se deixarem pregar a moral, [...], fui o primeiro que, para a compreensão do antigo instinto helénico, ainda rico e transbordante, tomei a sério aquele fenómeno maravilhoso, que tem o nome de Dioniso: só é aplicável a partir de um excesso de força [...] a dor é sacralizada: as «dores da parturiente» santificam a dor em geral – todo o devir e crescer, tudo o que garante o futuro tem por condição a dor... Para que exista o prazer de criar, para que se afirme eternamente a vontade de viver, deve também eternamente existir a «dor de parturiente»... Tudo isto significa a palavra Dioniso. Nele se experimenta religiosamente o mais profundo instinto da vida, o do futuro da vida, o da eternidade da vida”^{xx}.

A disciplina, seriedade e dieta na cultura de uma sociedade, que deve manter impiedosamente certos gestos significativos de modo a interiorizar a sua beleza instintivamente, torná-la a sua própria natureza, e preservar a cultura independentemente do cansaço e possíveis privações sentidas pelo seus indivíduos, são fundamentais na medida em que, segundo Nietzsche, “a beleza não é um acaso – A beleza de uma raça ou de uma família, a sua graça e bondade em todos os gestos, é também adquirida: como o génio, é ela o resultado final do trabalho acumulado de gerações. Há que se ter feito grandes sacrifícios pelo bom gosto, por amor deste muitas coisas se devem ter feito e muitas outras se deixaram de fazer – o século XVII na França é admirável em ambos os sentidos – deve ter-se feito um princípio de selecção para a sociedade, o lugar, o vestuário, a satisfação sexual; deve ter-se preferido a beleza à vantagem, ao hábito, à opinião, à indolência. Regra suprema: também em relação a si mesmo não se deve «deixar andar» - As coisas boas são incessantemente custosas [...] Não há aqui que enganar-se acerca da metodologia: um simples cultivo de sentimentos e ideias é quase zero (aqui reside o grande erro da educação alemã, que é totalmente ilusória): deve, primeiro, persuadir-se o corpo. A severa manutenção de gestos significativos e escolhidos, o compromisso de só viver com homens que não se «deixam andar», basta perfeitamente para se tornar significativo e selecto: em duas ou três gerações, já tudo fica interiorizado. É de importância decisiva quanto ao destino dos povos e da humanidade que a cultura comece no lugar certo – não na «alma»: o lugar certo é o corpo, o gesto, a dieta, a fisiologia, o resto é consequência...”^{xxi}. Esta questão de apenas aceitar como companhia homens que não se «deixem andar» é muito importante e será retomada adiante, uma vez que, nas nossas instituições de ensino públicas, os estudantes com genuíno interesse pela educação e com gosto por cultura

refinada, socializam com colegas mal comportados, desinteressados pelos estudos e com valores, gostos, interesses e modelos sociais desaconselháveis à construção do indivíduo, na medida em que estes passam pela banalização da existência, o desleixo de si mesmo, a ausência de finalidades para a sua vida, o desinteresse pelos estudos e revolta contra figuras de autoridade. Importa a ideia de que um homem virtuoso se constrói por um processo atento aos hábitos, aos gostos e sensibilidade cultural, aos interesses lúdicos, aos modelos sociais, às relações humanas e afectivas, a uma rigorosa autodisciplina, e a um acompanhamento por parte de um mestre que o ajude a resolver as suas ansiedades, num trato próximo da psicologia, mas já orientado para a reflexão filosófica, não deixando em circunstância alguma que o ressentimento, a fraqueza, a gula, o vício, o desleixo e o absurdo tomem conta do espírito do jovem, durante algum recesso de alma. Ou seja, a educação faz-se no corpo, isto é, naquilo para que estão direccionadas as paixões humanas, na saúde vital e espírito pleno, e na autodisciplina.

Há, então, que haver uma dieta e uma severa autodisciplina por parte do sujeito, disposto a aborrecer o vício por este ser digno de aborrecimento (como dizia Kant), há que haver uma enorme vontade de fazer sacrifícios pela cultura e pelas qualidades superiores do espírito humano, há que ser selecto quanto à companhia e aos colegas dos discípulos, exigindo dela os mesmos valores e há que ser duro exigente, também com a sociedade, com a sua programação cultural e com a disseminação de certos valores e modelos sociais. A educação tem de começar no corpo, isto é, na disciplina e na submissão da vontade a leis externas, relacionadas com a saúde e plenitude da vontade e pensamento, e com a cultura, estética e perfectibilidade humana. “Sede duros! (e talvez nem sempre só para consigo próprios) mais duros do que poderiam desejar as pessoas humanas, não lidarás com a verdade para que ela te «agrade» ou te «leve» e «entusiasme»; pelo contrário, dificilmente acreditarás que será precisamente a *verdade* que proporciona tais prazeres ao sentimento”^{xxii}. Existe, com a honestidade intelectual, uma devoção à verdade e às faculdades nobres do espírito, assim como à força de carácter, sendo que Nietzsche considera, tal como vimos na primeira parte do relatório, através da análise do guião elaborado pelo professor-estagiário sobre o subtema do programa do décimo ano relativo à acção e aos valores, que “a liberdade significa ter a vontade de responsabilidade pessoal. Manter com firmeza a distância que nos separa. Ser indiferente à fadiga, À dureza, à privação, e até à vida. Estar disposto a sacrificar homens à sua causa, sem a si mesmo se excluir. Liberdade significa que os instintos viris, os instintos que exultam com a guerra e a vitória, adquirem preponderância sobre outros instintos, por exemplo, sobre o da «felicidade»”^{xxiii}. Só se pode, então, ser homem de cultura se se ama a cultura, isto é, se se ama a arte, a força criativa e a vontade de poder que desperta no indivíduo ao reinterpretar a realidade e trabalhar esteticamente sobre as nossas formas de representação, se se tem genuíno interesse pelos conteúdos e problemas retratados na arte, e se se ama o conhecimento e a ideia submissão

da vontade a determinados valores e ideais que visam a virtude. Também se retira da citação anterior que só se pode ser virtuoso se se sabe sentir com uma segurança instintiva inabalável o que é naturalmente bom e ascendente e o que é degenerativo e vicioso, saber a cada situação como reagir a isso, saber como interpretar e lidar com cada conteúdo por se saber em si, o que corresponde à saúde e doença, isto é o que se pretende, mas isto só se consegue com uma educação que compreenda o corpo, os instintos e que não fale apenas de conceitos, é preciso educar o bom gosto, é preciso ensinar a ver, a sentir e é preciso com a disciplina ensinar a ter orgulho na rigidez e amor à forma e beleza acima aos instintos naturais dos homens desta cultura moderna que preferem «deixar andar», que não vivem para nada e não definem um caminho e não amam outra coisa que não a *tagarelíce*, a fofoca, o dinheiro e a política.

Deveria, por isso, existir menos objectivismo por parte dos educadores e maior responsabilidade por parte do mestre na sua relação com os discípulos. Kant estabelece a distinção entre um “*instrutor*, que é um mero professor, e um *preceptor*, que é um guia. Aquele educa meramente para a escola, este para a vida”^{xxiv}, sendo que, segundo Nietzsche, “the procreation of genius, its due guidance and proper training”^{xxv}. Não podemos pretender dar independência de pensamento aos jovens, numa fase em que ainda não estão preparados para a ter, do mesmo modo que não podemos pretender que eles tenham uma semelhante autodisciplina no caminho para a virtude, tal como descrevemos, uma vez que o Homem tende sempre a ceder aos princípios de conforto e utilidade. É necessário existirem educadores que realizem um *desbroncamento* dos seus alunos, tal como previsto no conceito de *paideia*, uma vez que o seu gosto recai sobre as coisas mais deploráveis, e uma vez que estes tendem a ceder a maus hábitos e que as suas acções tendem a visar outros objectivos que não o bom e o belo. É necessário formar carácteres, assim como incutir o bom gosto, a virtude, a erudição, a arte e a cultura. Num capítulo intitulado *O que Falta aos Alemães*, expressando a necessidade de haverem educadores e não apenas professores de liceu e eruditos das universidades: “Apresentarei as três tarefas por causa das quais se precisam educadores. Há que aprender a *ver*, a *pesar*, a falar e *escrever*: o objectivo de todas as três é uma cultura superior. – Aprender a ver – dirigir os olhos com calma, com paciência, deixar vir a si as coisas; diferir o juízo, rodear o caso particular por todos os lados e aprender a compreender na sua totalidade. Eis a primeira escola da espiritualidade: não reagir imediatamente a um estímulo, mas controlar os instintos obstrutivos e excludentes. Aprender a ver, tal como o entendo, é aproximadamente o que o modo de falar não filosófico chama a vontade forte: o essencial aí é não «querer», poder suspender a decisão. Toda a ausência de espiritualidade, toda a vulgaridade, se funda na incapacidade de opor resistência a um estímulo – deve-se reagir, seguem-se todos os impulsos. Em muitos casos, um tal dever é já enfermidade, declínio, sintoma de esgotamento; quase tudo o que a rudeza ‘afilosófica’ designa com o nome «vício» é simplesmente a incapacidade

fisiológica de não reagir. – Uma aplicação proveitosa de ter-aprendido-a-ver: como aprendiz, o homem tornar-se-á em geral mais lento, desconfiado, resistente. Deixar-se-á vir o estranho, o novo de qualquer espécie, com hostil tranquilidade – daí se retirarão as mãos. O estar-aberto a todas as portas, o servil inclinar-se perante cada facto insignificante, o precipitar-se sempre para a primeira cadeira que surge, o apoiar-se entre si e nos outros, em suma, a famosa «objectividade» moderna é mau gosto, é desprezível por excelência^{xxvi}.

Como havíamos referido, parece que o plano de estudos moderno do ensino secundário está mais virado para as disciplinas úteis, técnicas e científicas, que nada têm que ver com a cultura, sendo que, aliás, tende a prejudicá-la¹, uma vez que a racionalidade das disciplinas científicas é pobre do ponto de vista estético, e os conhecimentos nelas adquiridos têm um efeito sobre o modo de abordar os problemas reflexivos, semelhante ao que viria mais tarde a ser retratado em *Tempos Modernos* de Chaplin, a saber, o empregado fabril sempre que vê uma porca, pensa apenas apertá-la e nada mais – “owing to the present frantic exploitation of the scholar in the service of his science, his *education* becomes every day more accidental and more uncertain. For the study of science has been extended to such interminable lengths that who [...] elevate himself above the herd by means of his speciality, he still remains one of them in regard to all else – that is to say, in regard to all the most important things in life. Thus, a specialist in science gets to resemble nothing so much as a factory workman who spends his whole life in turning one particular screw or handle on a certain instrument or machine^{xxvii}. Nietzsche considera que a educação de um jovem não deveria ser tingida pelo sentimento de utilidade. É preciso que professores com o espírito purificado e gosto refinado saibam orientar os alunos no sentido da saúde vital e do amor à humanidade que há em si (no sentido oposto dos instintos que tendem a fazer com que o homem a permaneça na sua menoridade e a cair numa barbárie mascarada pela vida social, mas que em todo o caso não deixa de ser própria dos bárbaros, isto é, a devoção apenas a si, ao momento presente a aos prazeres mundanos). É preciso que os professores inculquem o gosto, uma vez que segundo Nietzsche, é o espírito, a saúde vital e a finalidade da existência, que é posta em causa na exposição à cultura decadente². Não são objecção, nem exemplo de cultura, as cadeiras de Português e Inglês, no caso de os seus

¹ “Here is an end of this naive metaphysics; and the physiology of plants and animals, geology, inorganic chemistry, force their devotees to view nature from an altogether different standpoint. What is lost by this new point of view is not only a poetical phantasmagoria, but instinctive, true, and unique point of view, instead of which we have shrewd and clever calculations. Thus to the truly cultured man is vouchsafed the inestimable benefit of being able to remain faithful, without a break, to the contemplative instincts of his childhood, and so to attain to a calmness, unity, consistency, and harmony which can never be even thought of by a man who is compelled to fight in the struggle for existence” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Forth Lecture

² “Basta para extinguir toda a subtil e ousada mobilidade do espírito: a música, a nossa abafada e abafante música alemã. – Quanta lassidão, paralisia, viscosidade e modorra exasperantes, quanta cerveja há na inteligência alemã! Como pode ser possível que os homens jovens, que consagram a sua existência a fins intelectuais, não sintam em si o primeiro instinto da intelectualidade, o instinto da autoconservação do espírito” - **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 62

professores não se encontrarem à altura, eles mesmos, de analisar capazmente e de admirar as obras de arte estudadas, e se estes caírem no erro de permitir que a Filologia e a História dominem a análise feita às obras estudadas (como se *Os Lusíadas* servissem apenas como forma de estudo da estrutura das quadras, da sintaxe, e para a exposição resumida de alguns aspectos de conhecimento geral da mitologia romana, e como se a leitura e os comentários à obra “A Brave New World” interessassem apenas pelo aspecto formal do discurso na língua inglesa)³. Nietzsche afirma que é necessário que um professor incuta o amor por artistas como Horácio em que “o mosaico de palavras, onde cada palavra como som, como lugar, como conceito, irradia a sua força para a direita e para a esquerda e sobre o todo, este mínimo no âmbito e no número dos signos, este máximo assim alcançado na energia dos signos – tudo isso que é Romano e, se alguém me quer acreditar, nobre por excelência. Todo o resto da poesia se tornará, por contraste, algo de popular - uma simples verborreia sentimental...”^{xxviii}, é necessário que, através da sua sensibilidade estética e da sua interpretação crítica das obras de arte, conduza o aluno pela obra, ao invés de o apinhar com resumos, formulas e fichas teóricas, e é necessário que o aluno tenha um forte instinto criativo e que procure, ele mesmo, criar e produzir obras de arte, sendo conduzido pelo professor e colegas ilustrados, ao aperfeiçoamento da sua técnica e compreensão dos vários estilos artísticos e das possibilidades de transformar a realidade mediante as nossas formas de representação.

O filósofo como crítica final à independência prematura do aluno na educação, que em teoria o permitiria educar-se a si mesmo, propõe que se ajuíze esta metodologia através das necessidades e instintos dos alunos. O filósofo diz que basta verificar a inexistência, nos alunos, de uma necessidade e interesse pela filosofia, pela arte e pela cultura grega e romana, para se perceber que este processo não é ineficiente, e que os jovens não são, genuinamente, educados. São necessários mestres que os conduzam à boa cultura e aos instintos nobres do espírito humano, sobretudo, numa altura das suas existências em que tudo parece ser relativo, indiferente e vão, e que por isso mesmo, mais necessitam de um tutor filosófico⁴. Nietzsche diz

³ “Others, again, pass their lives counting the number of verses written by Greek and Roman poets, and are delighted with the proportions 7:13 = 14:26” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Third Lecture

⁴ “Guess what his instincts are; explain him from his needs! How does his culture appear to you when you measure it by three graduated scales: first, by his need for philosophy; second, by his instinct for art; and third, by Greek and Roman antiquity as the incarnate categorical imperative of all culture? [...] a lasting kind of philosophical wonder, from which alone, as a fruitful soil, a deep and noble culture can grow forth. [...] At this age, which, as it were, sees his experiences encircled with metaphysical rainbows, man is, in the highest degree, in need of a guiding hand, because he has suddenly almost instinctively convinced himself of the ambiguity of existence, and has lost the firm support of the beliefs he has hitherto held. This natural state of great need must of course be looked upon as the worst enemy of that beloved independence for which the cultured youth of the present day should be trained. All these sons of the present, who have raised the banner of the ‘self-understood’, are therefore straining every nerve to crush down these feelings of youth, to cripple them, to mislead them, or to stop their growth altogether; and the favourite means employed is to paralyse that natural philosophical impulse by the so-called ‘historical culture’ [...] It has thus come to pass that, in place of a profound interpretation of the eternally recurring

que esta independência prematura, aliada à tendência natural para o comodismo do Homem, faz com que, a cada autor que ele estude e a cada obra de arte a que assista, este pretenda imediatamente identificar a tese do autor com uma tese sua, dessacralizando tudo aquilo em que toca, nunca se colocando numa posição que admita a possibilidade de reformulação do próprio ponto-de-vista e do senso comum, equiparando-se à sabedoria dos génios e anulando qualquer possibilidade de este evoluir e de se educar com autonomia.

Nietzsche descreve a importância do ensino secundário, da seguinte forma “starting with the public school, I claimed for it an extraordinary importance: all other institutions must be judged by its standard, according as its aim has been proposed; and, if its aim happens to be wrong, all others have to suffer. Such an importance cannot now be adopted by the universities as a standard; for, by their present system of grouping, they would be nothing more than institutions where public school students might go through finishing courses”^{xxix}. O filósofo diz que o sentido da educação no ensino secundário é a empregabilidade e, portanto, que isso se alastra para o ensino superior, sob a forma de cursos de especialização em áreas científicas e afirma que isso se traduz numa exploração da juventude por parte do estado, de modo a garantir cidadãos obedientes e temerosos dos exames rigorosos e das severas normas burocráticas, cultivando ideais próprios do consumismo, e prendendo-os pela necessidade de estabilidade financeira e ideia de promoções e aumentos, progressão na carreira e sucesso a curto prazo.

Nietzsche, em *O Crepúsculo dos Ídolos*, enuncia taxativamente: “Qual é a preocupação de todo o sistema educativo superior? – Do homem fazer uma máquina. - «Qual o meio para o conseguir?» - Deve aprender, aborrecer-se. - «Como é que isso se consegue?» - Através do conceito de dever. - «Qual o modelo para tal?» - O filólogo: ensina a *empinar*. - «Quem é o homem perfeito?» O funcionário estatal. - «Qual a filosofia que proporciona a fórmula mais elevada para o funcionário estatal?» - a de Kant: o funcionário estatal como coisa em si instituído em juiz sobre o funcionário estatal enquanto fenómeno.”^{xxx}. No entanto, como refere em *On The Future of Our Educational Institutions*, a formação é a finalidade do ensino e não a

problems, a historical – yea, even philological – balancing and questioning has entered into the educational arena: what this or that philosopher has or has not thought [...] neutral preoccupations with philosophy [...] In what relationship these universities stand to art cannot be acknowledged without shame: in none at all. Of artistic thinking, learning, striving, and comparison, we do not find a single trace [...] the university is not in a position to control the young academician by severe artistic discipline, and that it must let happen what happens, willy-nilly [...] We find our academical ‘independents’ growing up without philosophy and without art; and how can they then have any need to ‘go in for’ the Greeks and Romans? [...] philological chairs for the training of new and exclusive generations of philologists, who on their part give similar philological preparation in the public schools – a vicious circle that proves that university is not a training ground for culture [...] the modern student is unsuited to and unprepared for philosophy, that he has no truly artistic instincts, and is merely a barbarian believing himself to be free” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Fifth Lecture

empregabilidade e a sustentação económica e a autoridade do estado.⁵ Apesar do exposto, devemos questionar como podemos conciliar uma educação nobre e profunda digna dos génios de uma geração, com uma educação enfraquecida em prol das necessidades utilitárias do estado e dos desejos mundanos da maioria da população? A esta questão fundamental regressaremos adiante.

Um dos problemas com que nos confrontaremos agora prende-se com a Filosofia Política, a saber, quais as condições que são necessárias assegurar para que os resultados da educação prosperem. De facto, segundo Nietzsche, a sociedade e a sua má-cultura sabotam a possibilidade de uma verdadeira educação, identidade, cultura e virtude. Segundo Nietzsche o Iluminismo provocou uma afronta intelectual a um dos princípios mais elementares da ordem natural de uma cultura genuína que reside no reconhecimento de uma hierarquia intelectual, isto é, uma afronta “to all those who hold fast to the aristocratic nature of the mind; for, at bottom, they regard as their goal the emancipation of the masses from the mastery of the great few; they seek to overthrow the most sacred hierarchy in the kingdom of the intellect – the servitude of the masses, their submissive obedience, their instinct of loyalty to the rule of genius [...] those who are ardent in the cause of the so-called ‘education of the people’; for the most part they desire for themselves, consciously or unconsciously, absolutely unlimited freedom, which must inevitably degenerate into something resembling the saturnalia of barbaric times, and which the sacred hierarchy of nature will never grant them”^{xxxix}.

Os instintos dos jovens estão todos errados, mimados e estragados, retiram prazer e têm interesse naquilo que é vazio e ligeiro, não sabem reconhecer o belo, não têm verdadeiro sentimento estético na arte, são vulgares e pouco sérios quanto à cultura e não têm nenhuma noção de finalidade ou destinação do homem que os oriente na acção e no gosto.⁶

⁵ “A todo o sistema de educação superior na Alemanha falta hoje o principal: o fim e os meios para o fim. Esqueceu-se que a educação, a formação, é o fim – e não o império [...] Na Alemanha de hoje, já ninguém pode dar ao seus filhos uma boa educação: as nossas escolas «superiores» foram construídas sobre a mais equívoca mediocridade, relativamente a professores, planos de estudos e objectivos de ensino. Impera em toda a parte uma pressa indecorosa, como se algo se tivesse perdido quando o jovem aos 23 anos ainda não está «pronto», ainda não sabe a resposta à «questão principal»: *que* profissão? – Uma espécie superior de homens, seja-me permitido dizê-lo, não ama as «profissões», precisamente porque sabe ocupar-se... tem tempo, arranja tempo para si, não pensa em ficar «pronto» - com 30 anos, no sentido da cultura mais alta, ainda se é um principiante, uma criança. Os nossos ginásios abarrotados, os nossos professores ginásiais sobrecarregados, estupidificados, são um escândalo: para defender estas circunstâncias, como recentemente fizeram os professores de Heidelberg, talvez se tenham motivos – mas não fundamentos” - **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 66

⁶ “For the public school boy of to-day, the Hellenes are dead: yes, he gets some enjoyment out of Homer, but a novel by Spielhagen interests him much more: yes, he swallows Greek tragedy and comedy with a certain relish, but a thoroughly modern drama, like Freitag’s ‘journalists’, moves him in quite another fashion [...] No, my dear public school boy, the Venus of Milo does not concern you in any way, and concerns your teacher just as little – and that is the misfortune, that is the secret of modern public school. Who will conduct you to the land of culture, if your leaders are blind and assume the position of seers notwithstanding? Which of you will attain to a true feeling for the sacred seriousness of art, if you are systematically spoiled, and taught to stutter independently instead of being taught to speak [...] to

Ao que parece, a sociedade corrompe e estupidifica os jovens, valorizando o desleixo, impondo o dogma do senso comum, atendendo e focando-se em assuntos triviais, e exemplo vivo disso são os jornais e a programação dos canais públicos e dos canais que visam o público-alvo jovem e proliferam cantores e artistas decadentes. Nietzsche critica a perda do lugar dos génios como pólos de influência na sociedade, sendo os jornais o reflexo das duas forças diagnosticadas por Nietzsche como sendo a anatomia da constituição do sistema actual de ensino, a saber, uma força que tende para a difusão universal da educação, e outra para a diminuição do valor e profundidade dessa educação. Os jornais chegam a todos os cidadãos, mas dirigem a sua atenção não para as coisas fundamentais da existência humana, nem sequer primam pelo bom gosto, ou ainda ajudam a preservar um mesmo sentido de identidade da população através da cultura e de modelos sociais desejáveis que todos partilham e que permitem uma sã convivência ao invés de alheamento e conflitos entre classes, minorias e povoações. Pelo contrário, os jornais, sob a máscara de cultura, misturam todas as formas de vida, classes sociais, formas de arte, glorificam a ciência, sem terem qualquer concepção da sociedade, os valores que defendem são bárbaros e patéticos ao mesmo tempo, estando imersos nas intrigas políticas, nas fofocas, e fascinados pelo poder, e é precisamente para este género de coisas banais que dirigem o seu interesse como se estas actividades auto-complacentes do espírito humano fossem o fim para que tende toda a cultura.⁷

Nietzsche diz que os homens têm, não apenas vontade de mentira, mas um instinto para a mediocridade⁸, e o resultado da democratização do direito à cultura foi, segundo as suas palavras, “O direito à idiotice – O trabalhador cansado e de respiração lenta, de olhar bem disposto, que deixa as coisas vir tal como vêm [...] reivindica hoje para si a arte, inclusive o livro, sobretudo o jornal [...] como a uma espécie de férias do espírito, da finura e do ânimo”^{xxxii}. Este foi o resultado da destruição da hierarquia intelectual por parte do Iluminismo, ou seja, os homens cedem à lei do menor esforço, da comodidade e o direito da sua independência de juízo imortaliza-se numa *tagarelíce* inqualificável nas páginas que deveriam servir a cultura verdadeira, e na perpetuação de valores mesquinhos que defendem a

philosophise without assistance, while you ought to be compelled to *listen* to great thinkers” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Second Lecture

⁷ “O espírito Alemão torna-se cada vez mais grosseiro e frívolo. Será bastante? – No fundo, é algo de completamente diferente o que me assusta: como está sempre a regredir a seriedade alemã, a profundidade alemã, a paixão alemã pelas coisas espirituais. O pathos modificou-se, e não somente a intelectualidade [...] Seria um profundo mal-entendido se aqui me fosse apresentado como objecção o desenvolvimento da ciência alemã – e além disso, uma prova de não se ter lido uma palavra das que escrevi” - **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 63

⁸ “O poder imbeciliza... Os alemães – a quem outrora se chamou um povo de pensadores – pensam ainda hoje? Os alemães aborrecem-se agora com o espírito, os alemães desconfiam, hoje, do espírito, a política, devora toda a seriedade pelas coisas verdadeiramente espirituais [...] Poderia ainda perguntar apenas: que livros se lêem hoje?... Maldito instinto de mediocridade!” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – First Lecture

permanência do estado de coisas actual. Nietzsche considera que ninguém tem um desejo de liberdade absoluta, à excepção dos bárbaros, uma vez que os homens que foram civilizados e educados para a cultura querem servi-la e entregar-se a ela. É de todo impossível alcançar o todo moral civilizado e a bandeira da boa-vontade como expoente máximo do desenvolvimento da humanidade no Homem, tendo em vista a perfectibilidade humana e a cultura, se os homens são profundamente egoístas, mesquinhos, desconfiados, rancorosos, menores e apenas conseguem ver os outros homens na sua sociedade como ferramentas para alcançarem o seus fins. Deste modo vemos a opinião passar por ciência nas ruas, sendo que os jovens desejam ter ideias próprias ao invés de se dedicarem à compreensão da cosmovisão de um génio.

Segundo Platão “When [...] a workman or other money-earner gets puffed up by wealth or popular support or physical strength or the like and aspires to the militar group, or one of the warriors to the counselling Guardian class, and *these* people share each others’ tools and privileges, or when the same man tries to do all these jobs at once, I expect you agree that this changing round and meddling spells ruin to the state”^{xxxiii}. Assim se compreende o papel do Filósofo-Rei na República ideal de Platão, a saber “knowing the realm of reality, where al lis reason and order, he will use it as a pattern for his remodelling of society. He will not introduce piecemeal reforms but make himself a clean anvas by wiping out existing institutions and habits, then sketch and fill in the outline of his own constitution, with frequente reference to his divine model. [...] When these aims are explained to the people, they will surely give up their resentment against philosophers, and even one can be found uncorrupted, Grant him power and obey him”^{xxxiv}. Tal como Nietzsche referia, um homem sábio tem de ser exigente, mas não apenas consigo mesmo, sendo que ninguém deve ser educado a amar a liberdade acima da virtude, da cultura e a todo o custo, devendo re-implementar-se uma hierarquia intelectual, assim como uma exigência rígida na programação e difusão cultural, caso se pretenda que as disposições naturais do Homem alcancem alguma vez a dimensão ideal das suas potencialidades, e se consiga constituir uma cultura de Homens superiores.

Segundo Kant todos os homens têm como vocação poder pensar por si mesmos, sendo que no entanto, o valor disso lhes passa despercebido havendo gosto pela simplicidade e conforto da menoridade (menoridade essa que o sujeito passa a afirmar, amar e valorizar, como se fosse sua natureza e como se este fosse o modo indicado de se viver). Kant aponta também como culpados deste sistema, o gosto dos mentores em terem a seu mando massas domesticadas e a pressão da sociedade em que se “ouve gritar de todos os lados: *não raciocines!* Diz o oficial: não raciocines mas faz exercícios! Diz o funcionário de finanças: não raciocines, paga! E o Clérigo; Não raciocines, acredita! [...] Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade. Mas qual é a restrição que se opõe ao Iluminismo?”^{xxxv}. Para Kant a receita é simples, a solução está no uso público da razão, isto é, não restringir o saber dos letrados a uma pequena

comunidade e salas de aulas, mas através da publicação em massa das grandes obras de pensamento livre, que a revolução industrial agora permitia, isto é, a difusão do saber, a compreensão dos fundamentos das leis que devem seguir na sua vida, a clarificação de ideias e a participação no debate público com propostas suas, segundo o princípio de construir e seguir o melhor discernimento. No entanto, Nietzsche afirma que os homens tendem a medir o valor das coisas “according to the amount of time it either saves or wastes”^{xxxvi} e não se preocupam de modo algum com aquilo que os eruditos dizem. O próprio Kant o admite dizendo que “um obstáculo para que um estado futuro melhor possa ser produzido é que os pais cuidam comumente apenas de que os seus filhos vingam no mundo”^{xxxvii}. O problema disto assim ser está assinalado por Kant, quando ele fala da falta de disciplina na educação (disciplina que deveria ser o primeiro passo da educação, e que corresponderia à fase de fazer sentir à criança o dever e necessidade de cumprir regras, isto é, de cumprir a lei, e só depois poderia vir qualquer formação ou instrução), a saber, “a causa do mal é somente o não se conseguir submeter a natureza a regras”^{xxxviii} e de, por isso, os homens não terem a boa vontade de seguir os eruditos; é preciso que os homens cooperem e se guiem todos pelo mesmo fim, como Kant diz na *Ideia de uma História Universal*. Kant reconhece que “na educação actual, o homem não alcança a finalidade da sua existência. Pois quão distintamente vivem os homens! Só pode ter lugar uma uniformidade entre eles, quando agirem segundo os mesmos princípios, e estes princípios se tornarem para si outra natureza”^{xxxix}.

O Homem deve amar a verdade e repudiar a ilusão, no entanto, esta devoção à verdade e a disciplina sobre-humana de honestidade intelectual contra a vontade de mentira é rara de se encontrar, existindo apenas uma pequena elite que detenha de facto estas qualidades, sendo que a população tende a desejar a mediocridade, como víamos. As questões que agora se colocam são as seguintes: como trazer as massas à virtude? Como estruturar uma sociedade de identidade unificada, virtuosa e onde a educação possa proliferar?

Nietzsche diz que uma verdadeira educação das massas não pode ser o nosso objectivo. A educação das massas tem de ser feita de outra forma, a saber: “they can only be reached outwardly: those individual lower levels where, generally speaking, the masses come into contact with culture, where the people nourishes its religious instinct, where it poetises its mythological images, where it keeps up its faith in its customs, privileges, native soil, and language – all these levels can scarcely be reached by direct means, and in any case only by violent demolition. And, in serious matters of this kind, to hasten forward the progress of the education of the people means simply the postponement of this violent demolition, and the maintenance of that wholesome uncounsciousness, that sound sleep, of the people, without which counter-action and remedy no culture, with the exhausting strain and excitement of its own actions, can make any headway”^{xl}. Com a reinstalação de um respeito pela hierarquia

intelectual por parte das massas, um génio poderia subir a grandes alturas e guiar uma civilização tornando-a eterna e sublime, mas apenas se a cultura do povo o suportar, o respeitar e o desejar seguir.⁹

No entanto, tal significa a admissão de que a educação não é igual para todos e que o objectivismo no ensino não produz bons resultados. A liberdade e a autenticidade de um indivíduo passa pela autonomia de pensamento, isto é, pela capacidade do sujeito estabelecer de forma criteriosa a sua própria tábua de valores, e saber ser-lhes fiel apesar das condicionantes da vontade e da razão. No entanto, nem todos os homens têm o carácter, a disciplina e o amor pela verdade, para desempenharem o papel de filósofo e tendem a ceder ao instinto de mediocridade, ao instinto de rebanho, à *des-pre-ocupação*, à vontade de mentira, à subserviência dos prazeres e estímulos do momento presente, vazio de conteúdo. Nestes casos, o educador e a cultura não podem deixar de fazer a apologia a determinados valores, hábitos e modelos sociais que os jovens devem incorporar.

Tal como Kneller refere a rejeição do ensino religioso nas escolas públicas deve levar-nos a reflectir sobre a possível necessidade de que certos valores morais sejam ensinados em seu lugar^{xli}. A laicização do ensino deixou um vazio tremendo na educação do espírito dos jovens. Não mais existe um local onde os jovens venham implorar para que o seu espírito seja lavado de qualquer sentimento de inveja, fraqueza, ressentimento, maldade e sofrimento. Sem a moralização da população como um todo, torna-se impossível alcançar a virtude e colher os frutos da educação.

É então necessário recorrer à arte, a histórias, a mitos e à proliferação de heróis nacionais, sendo que, apesar de a educação neste caso ser menos conceptual e mais intuitiva, por meio de histórias ficcionais, tal como Platão refere, essas histórias são verdadeiras num outro sentido mais puro da palavra, uma vez que representam a beleza e as determinações da nobreza carácter, sendo aceitável que um pedagogo e um estadista utilizem alguma falsidade retórica pelo bem da sociedade, do mesmo modo que é aceitável a um médico tratar uma doença por meio de drogas nocivas^{xlii}. Platão considerava que os artistas deveriam trabalhar no sentido de se aproximarem cada vez mais da representação da forma/natureza do belo e do bom, sendo sua responsabilidade ‘plantar’ a imagem do bom carácter nas sua sensibilidade, e sendo que nenhum jovem se pode considerar educado e cultivado, se não soubesse reconhecer a beleza de características como a autodisciplina, a coragem, a liberdade, a determinação e a generosidade, assim como identificar intuitivamente as várias possibilidades de desformalização dessas

⁹ “When you again observe the orchestra, now loftily storming, now fervently wailing, when you notice the quick tightening of every muscle and the rhythmical necessity of every gesture, then you too will feel what a pre-established harmony there is between leader and followers, and how in the hierarchy of spirits everything impels us towards the establishment of a like organisation” - **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Fifth Lecture

características em cópias concretas e mundanas^{xliii}. Por outras palavras, é necessária a existência de uma ideologia para as massas, de modo a que possam atingir a virtude, mas por um outro caminho, através da liderança espiritual e intelectual dos génios, que não o da reflexão filosófica autónoma.

Deste modo, com a ideologia e um conhecimento feito não através do conceito mas através da interferência do mito que fecunda a realidade, agindo por meio de analogias e da intuição, sobre a acção e entendimento humanos da realidade^{xliv}, conseguir-se-ia cumprir o objectivo último da educação (não através de uma educação directa das massas, mas através da educação de génios que por sua vez produziriam a cultura de que a população vive e respeita religiosamente como algo consagrado nas suas tradições e valores), a saber, conseguir-se-ia “a uma alta cultura e ainda mais um gosto delicado, a uma «beleza» refinada dos instintos”^{xlv}, conseguir-se-ia alcançar a virtude da qual tudo se segue naturalmente, sendo as pessoas educadas desde cedo para uma autodisciplina e construção do carácter com base no respeito pela cultura e na ideia de perfectibilidade humana, com respeito por uma forma, por uma pose, uma atitude de bom gosto, por uma repulsa patológica contra tudo o que represente a barbárie e vá contra o propósito da sua existência enquanto nação ou cultura, contra os instintos viris de força, coragem e rigor e seriedade, conseguir-se-ia assim chegar ao todo moral civilizado e cultivado que Kant tinha em vista como propósito cosmopolita da história universal, em que todos os homens viveriam pelo mesmo fim, dizendo inclusivamente que “ainda não clarificámos totalmente o conceito de perfeição, mas já sabemos certamente o suficiente para afirmar que não é o homem individualmente, na educação dos seus educandos, que pode levá-los a alcançar a sua destinação. Não é o homem individualmente, mas o género humano que deve ter êxito nessa tarefa”^{xlvi}.

Através do espírito helénico presente na vivência da tragédia como evento cultural de eleição dos gregos, as massas teriam sido levadas a uma filosofia de saúde e moral nobre da honra, orgulho e honestidade intelectual, não por meio de uma dialéctica ou apelo ao uso da razão feita por si mesmo e sem a orientação de mestres, como queria Kant, mas pela própria cultura que merece ser preservada, através da ideologia que alimenta as raízes onde as massas depositam o seu sentimento religioso, a saber, a tradição, o orgulho da raça, de uma identidade colectiva e através do mito. As massas estariam capazes de afirmar a vida e os instintos nobres, mesmo diante da dor, injustiça e adversidades, e saberiam preservar a sua virtude e a clareza de vista e de pensamento, assim como uma segurança instintiva quanto aos valores e à moral. A beleza seria personificada no indivíduo e na cultura purificada, longe desta cultura que, segundo Nietzsche, teve berço no cristianismo, na enfermidade, no ressentimento, no medo da vida, no medo do próximo, medo da dor, na inveja e na moral privação, de castração da vontade, das

paixões e dos instintos e de uma má-consciência espiritualizada num desejo de anulação de si mesmo e de castigo vingativo para com os outros.

Importa agora debruçarmo-nos sobre o problema decisivo da análise nietzschiana ao sistema de ensino pós-iluminista, a saber, a questão relacionada com a universalidade do ensino.

Para Nietzsche existem duas forças antagónicas, com igual força, no actual sistema de ensino. Um esforço para atingir a maior extensão de educação possível e uma tendência para minimizar e enfraquecer essa educação. A primeira reflecte-se na vontade de difundir a educação às massas e a segunda prende-se com a redução das exigências dessa educação, na profundidade dessa educação (no sentido em que se prescindem de teses complexas que obrigam a uma reflexão geral sobre a existência, o conhecimento, a ética e a política, podendo isso causar pensamentos desviantes àqueles a que o estado julga que deve fazer apologia – teses que considera excêntricas e contraproducentes para o fim que desejam alcançar com a educação, a saber, formar cidadãos qualificados para serem integrados nesta sociedade) e ao tornar esse ensino mais específico e técnico, tomando a finalidade do ensino como a integração do jovem no mercado de trabalho, na cultura e modelo social do estado que se serve da mão-de-obra dos súbditos para prosperar entre as outras nações e assegurar a qualidade do estilo de vida da população.

Não existe apenas o problema de termos de baixar a fasquia para alcançar todos os alunos incluindo os medianos e de não nos podermos desviar muito da matéria sujeita a exame e avaliação, e aprofundar o tema a ser tratado para não perdermos o interesse e atenção das turmas que não estão de todo interessadas em aprofundar o que quer que seja, e que, por vezes, não estão sequer interessadas em aprender e ter bom aproveitamento; também nos deparamos com o problema de necessitarmos de baixar a fasquia na contratação de professores, pois como Nietzsche arguiu, o Iluminismo provocou uma enchente nos estabelecimentos de ensino, mas por esse mesmo motivo, deparamo-nos também com o problema de termos de recorrer a professores medíocres para dar vazão a esses alunos.

Muitas das críticas que se podem fazer à sociedade moderna e à contemporânea já foram mencionadas, a saber, sobre os vários problemas relacionados com o acolhimento das massas no sistema de ensino público foram referidos: o facto de existirem alunos que não querem estudar e perturbam não só o desenvolvimento das aulas e o cumprimento do programa mas que fazem também com que nas salas de aula, na socialização, e influências imediatas dos alunos, não esteja presente um sentido de cultura que seria desejável, pelo menos, enquanto fim; o facto de uma maior quantidade de alunos fazer com que se baixe a fasquia quanto às exigências relativas aos conteúdos programáticos, mas também fazer com que seja impossível haver uma relação de orientação própria da relação de mestre-discípulo sendo o ensino feito

mediante ‘o ouvido’ e o *empinção*, não existindo um aperfeiçoamento da técnica e expressão do aluno através de uma supervisão aproximada da forma como escreve, dialoga e pensa; é referido por Nietzsche ainda o problema de se alienar alunos de cultura, que se sentem sós, incompreendidos e que perdem a esperança, rodeados de jovens que não valorizam o mesmo que ele, que não o compreendem, que o induzem a diferentes hábitos, que o censuram no seu empenho e não lhe oferecem o seu respeito e amizade; e por fim, existe ainda o facto de ser necessário recorrer a professores medianos para se dar vazão ao acréscimo de alunos e ainda o facto de o estado interferir no ensino, querendo-o não só objectivo, científico, técnico e prático, mas também censurando alguns conteúdos que não obedecem ao critério da «bela palavra» e do «belo sentimento» que quer incutir aos jovens, ou melhor, conteúdos polémicos que são o resultado de um pensamento filosófico independente que se debruça sobre os fundamentos do que conhecemos e que são contraproducentes com o conceito de cidadania que o estado quer incutir nos alunos.

Nietzsche apela à necessidade de reduzir os estabelecimentos de ensino superior, e aceitar apenas um número reduzido de homens destinados a seguir o verdadeiro rumo da educação, mas manter, por outro lado, estabelecimentos de ensino dedicados às ciências e aos homens que querem “ganhar pão”.

A ideia do elitismo na selecção dos companheiros do estudante é muito importante para Nietzsche para que os alunos não se deixem derrotar muito cedo pelo ar pesado de desinteresse e pouca fé que é causado pelo respirar denso das massas nas escolas, mas que, pelo contrário, o jovem encontre companheiros que o ajudem a inspirar-se, num processo recíproco de troca de ideias e de avaliação crítica das criações artísticas uns dos outros, que o ajudem a manter a esperança num trabalho a desenvolver que os junta numa paixão conjunta, e que se ajudem a clarificar ideias com debates vivos e interessantes. Esta elite minoritária “sets goals beyond gold and gain, and wick requires time: and would not be deprived of ‘eccentric’ tendencies in education as systems of ‘Higher Egotism’ or of ‘Immoral Culture – Epicureanism’”^{xlvi} pois estão numa moral à parte da maioria da sociedade que é a da rápida educação e de procura de felicidade e dinheiro.

É importante que o aluno não sinta necessidade de ceder ao instinto de rebanho, isto é, à necessidade de fazer aquilo que toda a gente faz, pensar o mesmo que todos pensam em determinado grupo e integrar-se, na socialização com os homens despreocupados.

Platão dizia que “tough all are brothers, ‘the god who moulded them’ put gold in the rulers, silver in the auxiliaries, and iron and bronze, in the farmers and craftsmen. So their diferente capacities are innate and in general will persist [...] the moral of the metals allegory is not that it is necessary to keep the classes apart as castes based solely on birth. ‘The first and

chief commandment of the god' is that the guardians watch more carefully over their own children than over anything else, and if they detect signs of bronze or iron in their composition, dismiss them without compunction to the farming and hardworking class; and if a member of that class prove to contain silver or gold, he must be elevated to the auxiliaries or Guardians"^{xlvi}. Neste sentido, compreendemos a necessidade de estabelecer diferentes turmas, com diferentes programas, objectivos, estratégias, materiais, conteúdos e actividades, de modo a que cada um, mediante a sua área de interesses, a sua motivação e as suas capacidades, alcance o limite das suas potencialidades, e não permitindo que os melhores alunos sejam prejudicados pelos mais fracos e pelos indisciplinados. A este respeito Nietzsche faz a distinção entre três perspectivas que deveriam ocupar diferentes lugares na educação, e descreve a fisiologia e psicologia destas três perspectivas, a saber, o Filósofo e o homem de cultura - o homem contemplativo que deseja união com a natureza e que está disposto a sacrificar-se ao serviço daquilo que considera belo e nobre; o homem das ciências - o homem com um grande ego, que anseia dominar a natureza e subjuga-la à sua vontade; e o homem trabalhador - o homem do interesse próprio que pretende apenas fazer a sua vida e ganhar o seu dinheiro sem ter que despende muito esforço e realizar muitos estudos. Nietzsche diz que o último constitui a finalidade deste sistema de ensino actual e o segundo a base da sua metodologia.

No entanto, como distinguir os indivíduos que devem pertencer à elite, dos indivíduos das ciências, e dos indivíduos que seguiram a educação entendida para as massas? Para responder a esta questão, importa analisar o papel fundamental que a língua deve ter no sistema de ensino próprio da verdadeira cultura.

Nietzsche não explora muito a questão de como diferenciar os indivíduos que devem prosseguir para o ensino superior dos que devem ser meramente treinados para a ciência e para o trabalho. No entanto, podemos perceber que aquilo que ele tem em mente é uma selecção natural com base no impacto que a disciplina e rigor que o ensino da cultura superior impõe desde muito a cedo a todos os alunos no ensino secundário ¹⁰. Os motivos pelos quais o aluno cederia sob a pressão do exagerado esforço que implica uma educação superior, não interessam explorar (quer eles sejam devido à educação dos pais, personalidade própria, a sua circunstância, história, influência dos pares ou mesmo falta de capacidades intelectuais), o que importa é que, desde logo, os homens perceberiam que não era o seu desígnio dedicarem-se à

¹⁰ "The teacher of German at a public school would be forced to call his pupil's attention to thousands of details, and with the absolute certainty of good taste, to forbid their using such words and expressions, for instance, as 'self-understood'; [...] The same teacher would also have to take our classical authors and show, line for line, how carefully and with what precision every expression has to be chosen when a writer has to correct feeling in his heart and has before his eyes a perfect conception of all he is writing [...] nor would he have to abate in rigour until the less gifted in his class had contracted an unholy fear of their language, and the others had developed great enthusiasm for it" **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Second Lecture

nobre actividade da cultura, e que muito antes prefeririam partir em busca de gratificação imediata através do trabalho, do prazer, dos excessos e da socialização com os seus pares.

Nietzsche considera que tem que se levar a língua de forma séria e que através do tratamento que se dá à língua se pode ver como essa pessoa se relaciona com a arte e a cultura e que, infelizmente, quem escreve em alemão, não trata a língua com refinamento, como se fosse uma deusa, mas que, pelo contrário, é a má escrita que se dissemina como fogo pelos jornais que conspurcam o olhar de toda a população. A escrita dos jornalistas é apressada, vazia, sem carácter, sem sentimento estético sob a sua capa de imparcialidade, impessoalidade e do belo sentimento politicamente correcto e conservador uniformizado, mas sobretudo, sem qualquer amor à forma e ao tratamento do texto.

Nietzsche diz mesmo que quando se incorpora o gosto pela forma e pela língua, se sente uma reacção física, até mesmo patológica, de aversão quando se vê um erro ortográfico, uma má construção frásica, uma má disposição do discurso que não flui naturalmente ou com entusiasmo ou apenas o uso da língua para que seja vulgarizada na expressão de um sentimento piroso sob o cunho de arte.

Como vimos, o filósofo dizia que a beleza não era um acaso, e que se devia persuadir o corpo, isto é, interiorizar e cultivar certos valores, assim como tornar certos gestos significativos próprios da saúde, beleza, seriedade e cultura, em instintos. Nietzsche dizia que o homem ao serviço da cultura se deve comprometer a não conviver com homens desleixados, que dessacralizam a cultura e a nobreza de espírito e se “deixam andar”^{xlix}. Assim, incorporando os gestos, a atitude face à língua, o primor da construção frásica com base na lógica, a escolha das palavras e conceitos certos para expressar um pensamento, tudo isso deve ser interiorizado e tornado em natureza de tal modo que o corpo reaja fisiologicamente, patologicamente a um estímulo que vai contra aquele que é obrigatoriamente mantido pelo sujeito através da dieta, de modo a que se torne em algo de repugnante e adverso. O Homem incorpora a cultura e o sentimento de seriedade e de excelência, isto é, dispõe e treina os seus instintos em seu favor (Nietzsche propõe conseguir desta forma cumprir com o objectivo de fazer da cultura a sua natureza, como Kant queria realçar ao falar da importância da disciplina na educação) e só através desta natureza virada para a cultura se consegue ter uma relação subjectiva apropriada com os conteúdos (questão cuja importância foi realçada no ponto dois do trabalho). É por isso, por fim, de notar que o tratamento da língua teria uma influência directa no comportamento dos alunos, uma vez que, o modo de falar, os termos utilizados, a preocupação pelos aspectos formais do discurso e, inclusivamente, o modo como cada indivíduo se senta na secretária na sala de aula, influencia o modo como este se relaciona com os conteúdos leccionados.

-
- ⁱ **F. ALVES; J. ARÊDES; J. CARVALHO** – *Pensar Azul: Filosofia 10º ano* – Texto Editores, 2008 - pg 48
- ⁱⁱ **GEORGE F. KNELLER** - *Introduction to the Philosophy of Education* - Zahar Editores, 1970 - pg 11
- ⁱⁱⁱ **GEORGE F. KNELLER** - *Introduction to the Philosophy of Education* - Zahar Editores, 1970 - pg 36
- ^{iv} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 - pg 20
- ^v **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 - pg 17
- ^{vi} **RICARDO REIS** - *Prosa*, Assírio & Alvim, 2003, pg 141
- ^{vii} **NIETZSCHE** – *Genealogia da Moral*– Guimarães Editores, 1977 - pg 80
- ^{viii} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 - Preface
- ^{ix} **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 451
- ^x **KANT** – ‘*Que Significa Orientar-se no Pensamento? (1786)*’ – *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* – Edições 70, 2004 - pg 40
- ^{xi} [Confrontar com] **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 452
- ^{xii} **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 460
- ^{xiii} **NIETZSCHE** – *Ecce Homo*– Guimarães Editores, 1979, pg 78
- ^{xiv} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002, pg 39
- ^{xv} **NIETZSCHE** – *Para Além do Bem e do Mal*– Guimarães Editores, 1984 - pg 81
- ^{xvi} **NIETZSCHE** – *A Origem da Tragédia* - Guimarães Editores, 1999 - pg 136
- ^{xvii} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 75
- ^{xviii} **NIETZSCHE** – *A Origem da Tragédia* - Guimarães Editores, 1999 - pg 136
- ^{xix} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 86
- ^{xx} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 116
- ^{xxi} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 106
- ^{xxii} **NIETZSCHE** – *Ecce Homo*– Guimarães Editores, 1979 – pg 30
- ^{xxiii} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 97
- ^{xxiv} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 - pg 23
- ^{xxv} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Third Lecture
- ^{xxvi} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 66
- ^{xxvii} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – First Lecture
- ^{xxviii} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 – pg 114
- ^{xxix} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Fifth Lecture
- ^{xxx} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 88
- ^{xxxi} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Third Lecture
- ^{xxxii} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 88
- ^{xxxiii} **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 465
- ^{xxxiv} **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 502

-
- ^{xxxv} **KANT** – ‘*Que é o Iluminismo? (1784)*’ – *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* - Edições 70, 2004 - pg 13
- ^{xxxvi} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 - Preface
- ^{xxxvii} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 – pg 17
- ^{xxxviii} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 – pg 18
- ^{xxxix} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 - Pg 14
- ^{xl} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Third Lecture
- ^{xli} [confrontar com] **GEORGE F. KNELLER** - *Introduction to the Philosophy of Education* - Zahar Editores, 1970. Pg 28
- ^{xlii} [confrontar com] **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 457
- ^{xliii} [confrontar com] **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 459
- ^{xliv} [ver] **HENRIQUE CHAVES** – *O Mito de Camões em Itália* – Edições Colibri, 2001 - pg 35
- ^{xliv} **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 61
- ^{xlvi} **KANT** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003 - pg 15
- ^{xlvi} **NIETZSCHE** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910 – Firste Lecture
- ^{xlvi} **GUTHRIE** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986, pg 462
- ^{xlvi} [confrontar com] **NIETZSCHE** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002 - pg 106

Bibliografia

Bibliografia Primária:


- **GUTHRIE, W. K. C.** - *A History Of Greek Philosophy – Volume IV: Plato, the man and his dialogues: earlier period* – Cambridge University Press, 1986
- **KANT, I.** – *Sobre a Pedagogia* – Alexandria Editores, 2003
- **KNELLER, George F.** - *Introduction to the Philosophy of Education* - Zahar Editores, 1970
- **NIETZSCHE, F.** - *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos* - Edições 70, 2002
- **NIETZSCHE, F.** – *A Origem da Tragédia & Acerca da Verdade e da Mentira no Sentido Extramoral* - Relógio d'Água, 2000
- **NIETZSCHE, F.** - *Crepúsculo dos ídolos* - Edições 70, 2002
- **NIETZSCHE, F.** – *Ecce Homo* – Guimarães Editores, 1979
- **NIETZSCHE, F.** – *Genealogia da Moral* – Guimarães Editores, 1977
- **NIETZSCHE, F.** – *On The Future of Our Educational Institutions* – Morrison & Gibb Limited, 1910
- **NIETZSCHE, F.** – *Para Além do Bem e do Mal* – Guimarães Editores, 1984

Bibliografia Secundária:

- **ALVES, F. ; ARÊDES, J. ; CARVALHO, J.** – *Pensar Azul: Filosofia 10º ano* – Texto Editores, 2008
- **ALVES, F. ; ARÊDES, J. ; CARVALHO, J.** – *Pensar Azul: Filosofia 11º ano* – Texto Editores, 2008
- **ARISTÓTELES** - *Ética a Nicómaco* - Quetzal Editores, 2006
- **ARISTÓTELES** - *Metafísica: livro I* - Areal Editores, 2005
- **ARISTÓTELES** – *Poética* – Fundação Calouste Gulbenkian – 2007
- **ARISTÓTELES** – *Retórica* - Imprensa Nacional Casa da Moeda – 2000
- **ARISTÓTELES** – *Tópicos* – Imprensa Nacional Casa da Moeda – 2005
- **DESCARTES, R.** - *Discurso do Método* - Edições 70, 2006

- **DESCARTES, R.** - *Meditações Sobre a Filosofia Primeira* - 1988, Livraria Almedina.
- **DOMINGEZ, Pedro José** – *O Perspectivismo* - Universidade de Málaga, Junho de 1998
- **FRANCO, Ricardo** – *O Incompreendido Mestre Caeiro: e o problema da subjectividade objectiva na lucidez angustiante de Pessoa* – [publicação do IELT em parceria com as Edições Colibri, prevista para 2012]
- **HEIDEGGER, M.** - *Being and Time* - State University of New York, 1996
- **KANT, I.** — *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* – Edições 70, 2004 - ‘*Que Significa Orientar-se no Pensamento? (1786)*’; ‘*Que é o Iluminismo? (1784)*’; ‘*Ideia de uma História Universal com um Propósito Cosmopolita*’ (1784)
- **KANT, I.** - *Crítica da Razão Pura* - Fundação Calouste Gulbenkian, 2001
- **KANT, I.** - *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* - Porto Editora, 1995
- **KIERKEGAARD, S.** – *La Crise et une Crise dans la Vie d'une Actrice* – Éditions de L’orante, 1981
- **LEIBNIZ, G.** - *Discurso de Metafísica* - Edições Colibri, 1995
- **ORTEGA Y GASSET, J.** – *Ideas y Creencias* – Revista de Occidente, 1942
- **ORTEGA Y GASSET, J.** – *Que É Filosofia?* – Livro Ibero-Americano, 1961
- **PESSOA, Fernando** - *Ficções do Interlúdio* - Assírio & Alvim, 2007
- **PIRES AURÉLIO, Diogo** – *Razão e Violência* – Prefácio, 2007
- **PLATÃO** - *A Apologia de Sócrates* – Edições 70, 2002
- **PLATÃO** - *A República* - Fundação Calouste Gulbenkian, 2001
- **REIS, Ricardo** – *Prosa* - Assírio & Alvim, 2003
- **SANTO AGOSTINHO** – *Confissões* – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2004
- **SOARES, Bernardo** – *Livro do Desassossego* – Assírio & Alvim, 1998
- **SCHOPENHAUER, A.** - *The World as Will and Representation* - Dover Publications, 1969
- **WALTON, Douglas; MACAGNO, Fabrizio** - *Reasoning From Classifications and Definitions* - Registo Online, 2008

Planificação de Unidade 10º Ano

	Filosofia Plano de Unidade 10ºano Módulo 2 12 aulas de 90 min	Orientadora: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco
---	--	---

Temas	2 – A Acção Humana e os Valores 2.1 – A Acção Humana - Análise e Compreensão do Agir 2.1.1 – A rede conceptual da acção 2.1.2 – Determinismo e liberdade na acção humana 2.2 – Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa 2.2.1 – Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos 2.2.2 – Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas
--------------	---

Conteúdos	1 – Ética – introdução geral 2 – Caracterização da acção humana e as finalidades para a acção 3 – Caracterização dos valores e critérios para a hierarquização 4 – Condicionantes internas da vontade e razão 5 – Noção geral de autenticidade e de vontade de mentira 6 – Determinismo e liberdade
------------------	--

Objectivos Gerais	2; 3; 4 - Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão. 4; 5 - Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais. 1 - Desenvolvimento de um pensamento ético. 4; 5 - Desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética.
--------------------------	---

Objectivos Específicos	2; 4; 5 - Reconhecer o trabalho filosófico como actividade interpretativa e argumentativa. 3; 4; 5 - Reconhecer a necessidade de hermenêutica de situar os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural. 1; 6 - Identificar as principais áreas e problemas da filosofia. 4; 5; 6 - Reconhecer o contributo específico da filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável. 2; 4 - Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto. 3; 5 - Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores. 4; 6 - Questionar filosoficamente as pseudo-evidências da opinião corrente, por forma a ultrapassar o nível do senso comum na abordagem dos problemas. 1; 6 - Identificar e clarificar de forma progressiva e correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa. 1; 2; 3; 4; 5; 6 - Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais
-------------------------------	--

Competências	1, 2, 3, 4, 5 - Capacidade de avaliação crítica. 1, 2, 3, 4, 5 - Desenvolvimento de um pensamento autónomo. 4, 5, 6 - Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica e audiovisual (cinema e televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise.
Conceitos Gerais ou Transversais	Validade/Verdade Aparência/Realidade Absoluto/relativo Antecedente/consequente Dogmático/crítico Identidade/contradição Teoria/prática Causalidade/finalidade
Conceitos Específicos Nucleares	Filosofia Acontecimento Acção Ética Utilitarismo Condicionante Autonomia Autenticidade Liberdade Vontade de mentira Relativismo Cultura Instinto Circunstancialismo Emoção Desejo Vontade Reflexão Atitude Juízo Valor
Estratégias/ Actividades & Materiais	Apresentação oral de trabalho de grupo sobre filme “Equilibrium”, visionado durante o período de leccionação referente ao módulo anterior. Textos de Fernando Savater sobre Heitor, pg 42 e 66 do manual Texto de Philippe Choulet pg 53 do manual Texto de Paul Valadiers pg 79 do manual Fragmentos de <i>Justine</i> de Marquês de Sade Trabalhos de pesquisa e interpretação de canções e episódios de séries televisivas, a partir do ponto de vista das teses que estão a ser expostas. Enumeração e exposição, no quadro, dos objectivos da aula sob a forma de perguntas às quais o aluno deverá saber responder no final da aula, ou então, sentir necessidade de pedir esclarecimento cabal antes desta terminar. Exigir a apresentação de um relatório da aula anterior, no início de cada aula, por parte de um aluno, seguindo a ordem numérica no livro de ponto. Sistema de perguntas-resposta e perguntas sobre as respostas dadas, no uso do método dialógico. Deste modo os alunos manter-se-ão envolvidos na aula, procurando sempre alcançar a resposta a uma pergunta relacionada com o tema da


	<p>aula, progredindo deste modo no encadeamento lógico do raciocínio que está a ser desenvolvido e que resultará no esclarecimento dos conteúdos apresentados e na aquisição dos fundamentos de uma tese ou na formulação das questões relacionadas com um determinado problema filosófico.</p> <p>Exposição Oral da matéria por parte do professor.</p>
--	--

<p>Bibliografia, Filmografia e discografia (de apoio ao professor)</p>	<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aristóteles – <i>Retórica</i> - Madsen Pirie - <i>How to Win Every Argument</i> - Douglas Walton & Fabrizio Macano – <i>Reasoning From Classifications and Definitions</i> - Nietzsche – <i>Ecce Homo</i> - Nietzsche – <i>Genealogia da Moral</i> - Nietzsche – <i>Para Além do Bem e do Mal</i> - Nietzsche – <i>Crepúsculo dos ídolos</i> - Ortega y Gasset - <i>Ideias e Crenças</i> - Ortega y Gasset - <i>O que é a Filosofia?</i> - Fernando Savater – <i>Ética para um Jovem</i> - Aristóteles – <i>Ética a Nicómaco</i> - Descartes – <i>Discurso do método</i> - Leibniz - <i>De La Nature en elle-même ou de la force inhérente aux choses créées, et de leur action, Opusculs Philosophiques Choisis</i> - Aristóteles, <i>Organon, I, II – Periérmeneias</i> - Michel Renaud – “<i>Os Valores num Mundo em Mutação</i>” - John Locke – <i>Carta Sobre a Tolerância</i> - Ricardo Franco – <i>O Incompreendido Mestre Caeiro: e o problema da subjectividade objectiva na lucidez angustiante de Pessoa</i> - (publicação ainda no prelo) <p>Textos de Ficção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolstoi – <i>A Morte de Ivan Illich</i> - Tchecov – <i>Tio Vânia</i> - Hans Christian Anderson – <i>O Rei Vai Nú</i> - Marquês de Sade – <i>Justine</i> - Jonathan Swift - <i>As Viagens de Gulliver</i> - George Orwell - <i>1984</i> <p>Textos de Poesia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fernando Pessoa – <i>Ficções do Interlúdio</i> - José Régio – “<i>Alta comédia misteriosa, a vida</i>” <p>Filmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Equilibrium</i> de Kurt Wimmer - <i>O Destino do Sr. Sousa</i> de João Constâncio - <i>A Vila</i> de M. Night Shyamalan - <i>O Cavaleiro das Trevas</i> de Christopher Nolan - <i>American History X</i> de Tony Kaye - <i>Laranja Mecânica</i> de Stanley Kubrick - <i>Duas Irmãs, um Rei</i> de Justin Chadwick - <i>O Último Samurai</i> de Edward Zwick - <i>Extreme Measures</i> de Michael Apted - <i>Starwars (IV, V, VI, I, II, III)</i> de George Lucas - <i>Rocky Balboa</i> de Sylvester Stallone - <i>O Clube dos Poetas Mortos</i> de Peter Weir - <i>Matrix Reloaded</i> de Wachosky Brothers
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Minority Report</i> de Steven Spielberg - <i>I Confess</i> de Hitchcock - <i>O Rapaz do Pijama às Riscas</i> de Mark Herman - <i>O Grande Ditador</i> de Charles Chaplin - <i>O Padrinho</i> de Francis Ford Coppola - <i>The Pervert's Guide to Cinema</i> de Slavoj Žižek - <i>Good</i> de Vicente Amorim - <i>Amadeus</i> de Milos Forman - <i>Star Trek: Nemesis</i> de Start Baird <p>Episódios de Televisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The Good Wife – S2 ep5 “<i>VIP Treatment</i>” - How I Met Your Mother – S6 ep5 “<i>Architect of Destruction</i>” - Malcolm in the Middle – S6 ep 2 “<i>Living Will</i>” - House – S5 ep 24 “<i>Both Sides Now</i>” - Criminal Minds – S3 ep 19 “<i>Tabula Rasa</i>” <p>Faixas Musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruce Springsteen – “<i>A Long Time Coming</i>” - Bob Dylan – “<i>Forever Young</i>” - U2 – “<i>Dirty Day</i>” - Johnny Cash – “<i>Give my Love to Rose</i>”; “<i>Cocaine Blues</i>” - Rio Grande – “<i>Senta-te aí</i>” - Ornatos Violeta – “<i>Débil Mental</i>”
--	---

Avaliação/ competências a avaliar	<p>1 - Teste sumativo</p> <p>2 - Trabalhos de casa (sobretudo com base nos textos sugeridos para análise pelo manual)</p> <p>3 - Ficha de aquisição de conteúdos (sobre episódios de televisão e canções referidos como exemplos na sala de aula e que serão objecto de pesquisa e trabalho de casa)</p> <p>4 – Trabalho de grupo e apresentação oral</p> <p>5- Relatório individual da aula anterior</p>	<p><i>1 - Identificar</i> os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram; <i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Mostrar</i> por que razão tais problemas são importantes; <i>Distinguir</i> problemas filosóficos de problemas não filosóficos.</p> <p><i>1; 2, 5 - Conhecer</i> o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; <i>Utilizar</i> adequadamente o vocabulário filosófico.</p> <p><i>2, 5 - Capacidade linguística de Analisar</i> textos ou comunicações; <i>Sintetizar</i> textos ou comunicações; <i>Interpretar</i> textos ou comunicações ; <i>Elaborar</i> exposições correctas e articuladas de ideias.</p> <p><i>3- Capacidade de Adquirir e Identificar</i> os problemas filosóficos, a tese do autor, os argumentos expostos através dos acontecimentos da história que escreveu. Capacidade de <i>Interpretar</i> os acontecimentos e os próprios personagens e o que eles simbolizam e a relevância de ambos</p>
--	---	---

		<p>para o tema do filme. Capacidade de <i>Tomar uma posição crítica</i> sobre a mensagem do filme. Capacidade de <i>interpretar e classificar</i> as intenções dos personagens a cada momento, assim como as suas motivações de fundo, as suas opiniões e teses e a sua psicologia.</p> <p>4 - Elaborar uma composição Filosófica, desenvolvendo temas/problemas que tenham sido objecto de abordagem nas aulas.</p> <p>4 - Capacidade de investigação filosófica e do aproveitamento das novas tecnologias</p> <p>4 – Saber trabalhar em grupo e participar em debates e apresentações orais, isto é, saber <i>apresentar</i> claramente as suas ideias; <i>justificar</i> sistematicamente essas ideias; e <i>aceitar</i> que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.</p> <p>5 - Capacidades de <i>Identificar</i> o tema de um texto ou comunicação; <i>Identificar</i> o problema de um texto ou comunicação; <i>Identificar</i> a tese do autor; <i>Identificar e Compreender e Explicar</i> os seus argumentos; <i>Gerar possíveis objecções</i> e refutações aos argumentos apresentados; <i>Identificar e Distinguir</i> conceitos; <i>Tomar uma posição crítica</i> face ao tema e à tese, demonstrando ser capaz de <i>Expressar</i> capazmente as suas opiniões, e <i>Desenvolver</i> as afirmações com argumentos que a suportem num discurso metódico e bem estruturado do ponto de vista da lógica formal.</p> <p>5 – <i>Praticar</i> a discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos ou textuais, à capacidade do aluno <i>analisar</i> das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retóricos-argumentativos.</p>
--	--	---

	<p>Escola Secundária da Ramada</p> <p>Teste referente ao módulo: “Acção Humana e os Valores”</p>	<p>Disciplina: Filosofia 10º ano Docente: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco</p>
---	---	---

Grupo I

"A filosofia é esta reflexão crítica e interrogativa que permite a um homem e a uma civilização ascender à consciência de si, distinguir entre os verdadeiros e os falsos valores, pôr-se em questão para se renovar e ultrapassar. [...] Que a filosofia se apague, que a voz dos filósofos se extinga e o espírito tornar-se-á cada vez mais vulnerável às manipulações dos mercadores de ídolos e dos fabricantes de opinião."

Pró-Filosofia, Manifesto de intelectuais franceses em defesa do ensino da filosofia (Julho de 1975)

1 – *Explica*, muito sucintamente e com base no texto, em que consiste o trabalho de reflexão crítica da Filosofia e *diz* qual o seu papel no contexto da acção.

Grupo II

Explicação psicológica deste facto. — Reduzir algo de desconhecido ao que é conhecido alivia, tranquiliza, satisfaz, dá, além disso, um sentimento de poder. No que é desconhecido reside o perigo, a inquietude, a preocupação — o instinto primário dirige-se a *eliminar* estes estados penosos. Primeiro princípio: qualquer explicação é melhor do que nenhuma. Visto que, no fundo, se trata apenas de uma vontade de se desembaraçar de ideias deprimentes, não é lá muito árdua a escolha dos meios para delas se livrar: a primeira representação, mediante a qual o desconhecido se explica como conhecido, faz tanto bem que se «considera como verdadeira». Prova do *prazer* («da força») como critério da verdade. — O impulso causal é, pois, condicionado e excitado pelo sentimento de medo. O

Em *O Crepúsculo dos Ídolos* de Nietzsche

2 – *Relaciona* este texto sobre a vontade de mentira com a Alegoria da Caverna.

Grupo III

O prédio explodiu acidentalmente. Um trapalhão abriu o gás, esqueceu-se de o acender com um fósforo, foi-se embora e o desgraçado do vizinho acendeu um cigarro no quarto ao lado. Dizemos que a acção de destruir o edifício não foi praticada por ninguém, sendo que, no entanto e evidentemente, esta aconteceu. De facto, apenas as acções de acender o gás e o cigarro foram praticadas pelos dois homens. No entanto, o que podemos dizer de um jovem que diz ter agredido um colega, apenas porque os seus amigos lhe disseram que se não o fizesse, seria ele o alvo dessas agressões?

3.1 – *Distingue*, com base no texto, acontecimento de acção e intenção de motivação.

3.2 – *Diz*, fazendo referência ao texto, se a presença de uma condicionante externa retira a responsabilidade da acção por parte do agente, do ponto de vista da ética?

Grupo IV

4 – Lê o texto atentamente e *responde* às seguintes questões.

— Escuta, Sofia - disse-me o Senhor de Bressac reconduzindo-me com tranquilidade – já contava com a tua repugnância, mas como és inteligente, estou convencido de que a vencerei fazendo-te ver que este crime que julgas tão hediondo, é no fundo uma coisa muito simples. Dois crimes se oferecem aqui aos teus olhos pouco filosóficos, a destruição de um semelhante e o agravamento dessa destruição pelo facto de o semelhante ser a mãe do próprio destruidor. Quanto à destruição do semelhante, podes ter a certeza Sofia, ela é puramente ilusória, o poder de destruir não é dado ao homem, ele possui, quando muito, o de variar as formas, mas não existe aquele que as possa aniquilar; ora, toda forma é igual aos olhos da natureza [...] o que importa à natureza sempre criadora que aquela massa de carne que hoje tem a forma de uma mulher se reproduza amanhã sob a forma de mil insectos diferentes? [...] tudo nos leva a decidir eliminá-la, impelidos pela força poderosa do egoísmo, que natural e invencivelmente incita o homem a desembaraçar-se de tudo o que o prejudica.

— Oh, senhor – respondi aterrorizada, ao marquês - essa indiferença que atribuíste à natureza é apenas obra das vossas paixões! Dignai-vos escutar por um instante o vosso coração e não as vossas paixões, e vereis como ele condenará esses imperiosos argumentos da vossa libertinagem.

[...]

Em circunstância alguma da minha vida vacilei no caminho da virtude [apesar das infelicidades que me trouxe]. Desprezando os vãos sofismas dos espíritos fortes, considerando-os todos frutos da libertinagem, muito mais do que convicção firme, opunha-lhes a minha consciência e o meu coração, e graças a uma e a outro encontrava sempre as respostas necessárias.

em *Justine: ou os Infortúnios da Virtude* de Marquês de Sade


4.1 – Indica qual o tipo de condicionante interna da vontade e da razão presente no texto: Histórico-Sociocultural **ou** Físico-Biológica e Psicológica. *Justifica* a tua posição

4.2 - *Explica* qual a razão pela qual, segundo Justine, a vontade do Marquês não é autêntica.

Grupo V



5 – *Explica* o problema do determinismo e em que medida Searle continua a apelar à responsabilidade da escolha na acção do indivíduo, afirmando a existência de livre-arbítrio.

	Escola Secundária da Ramada Teste referente ao módulo: “A Acção Humana e os Valores” MATRIZ e CORRECÇÃO	Disciplina: Filosofia 10ºano Orientadora: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco
---	--	--

Matriz:

Cotação	Questão	Objectivos e Competências
3	1	<i>Formular clara e correctamente os problemas filosóficos; Mostrar por que razão tais problemas são importantes</i>
3	2	<i>Identificar os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram; Formular clara e correctamente os problemas filosóficos; Mostrar por que razão tais problemas são importantes; Analisar textos; Sintetizar textos; Interpretar textos; Relacionar conteúdos; Elaborar exposições correctas e articuladas de ideias; Identificar exemplos adequados.</i>
3	3.1	<i>Analisar textos; Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Saber distinguir conceitos; Identificar exemplos adequados.</i>
3	3.2	<i>Formular clara e correctamente os problemas filosóficos; Identificar e nomear teorias filosóficas; Propor argumentos novos; Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Utilizar adequadamente o vocabulário filosófico; Apresentar claramente as suas ideias; Justificar sistematicamente essas ideias</i>
2	4.1	<i>Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Analisar textos; Interpretar textos</i>
3	4.2	<i>Analisar textos; Interpretar textos; Justificar a sua interpretação; Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Identificar conteúdos filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram; Formular clara e correctamente os problemas filosóficos; Reconhecer se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.</i>
3	5	<i>Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Utilizar adequadamente o vocabulário filosófico; Identificar e nomear teorias filosóficas; Comparar cada teoria com teorias rivais.; Reconhecer se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver; Conhecer as críticas tradicionais que são feitas a cada teoria; Analisar textos de banda desenhada e outras formas de expressão artística.</i>
Total: 20 valores		

Correcção:

Grupo I

1 – Explica, muito sucintamente e com base no texto, em que consiste o trabalho de reflexão crítica da Filosofia no contexto da acção.

Resposta: A reflexão crítica traduz-se num conhecimento autónomo, objectivo e radical da realidade, no qual um individuo se propõe ao estudo de todas as suas opiniões por meio de um método rigoroso de fundamentação, investigação e esclarecimento conceptual. Esse método baseia-se nas regras e princípios da lógica e da argumentação. O individuo estuda diferentes teses produzidas a respeito de determinado assunto, procura retirar e encontrar as consequências últimas de cada posição, e sujeita a sua concordância com uma tese, a critérios da razão universal que passam pela verificação da validade da tese através da sua coerência interna. No domínio da acção, é importante ter uma reflexão crítica, na medida em que o sujeito deve basear a decisão inerente à sua acção numa deliberação que tenha em conta a eticidade da intenção da acção e um escrutínio das suas motivações, distanciando-as dos condicionamentos internos e inconscientes da vontade e razão, assim como uma reflexão sobre os valores que deve defender e que estão implicados na razão do agir. É ainda importante que exista uma reflexão crítica no domínio da acção, uma vez que o sujeito deve ter bem esclarecida a sua interpretação da realidade e contexto sobre o qual está a agir, uma vez que se pode dar o caso de este estar considerando de forma errada uma determinada situação e de estar a operar numa realidade diferente daquela que pensa, transfigurando o sentido e a finalidade das suas acções.

Grupo II

2 – Relaciona o texto com a Alegoria da Caverna

Resposta: O texto fala de vontade de mentira. Na alegoria da caverna de Platão, os prisioneiros aceitavam a representação da realidade simbolizada através de sombras como sendo a verdadeira, sem que sobre ela reflectam filosoficamente, problematizando-a e teorizando sobre ela. Aceitavam esta representação que lhes era oferecida pelo fogo da cultura, isto é, a luz da fogueira dentro da caverna. Quando um homem foi afastado desta comunidade e o obrigaram a sair da escuridão da caverna e a subir até à luz, ele resistiu, pela vontade de mentira, ou seja, ele desejava continuar a acreditar na realidade das sombras que o aproximava dos seus companheiros. Foi obrigado a subir e apercebeu-se de que a realidade era de natureza e de ordem diferente daquela que os homens da caverna julgavam, aceitando as imagens que se lhe ofereciam aos sentidos como uma evidência que dispensava reflexão. Quando ele desceu para falar aos companheiros da verdadeira realidade e para os libertar da prisão da sua ignorância, eles mataram-no. Preferiram, devido à vontade de mentira, julgar que não era verdade que a realidade fosse outra daquela em que viviam.

Ter de alterar a sua visão sobre a realidade e os seus valores, implicaria ter de alterar a conduta a que estavam acostumados e seria penoso ter de reformar os seus hábitos, prescindir daquilo que lhes dava prazer e conforto e trocar essa realidade pela luta penosa de ascender até à luz para encontrar uma realidade incerta que desconhecem e da qual têm medo. Essa ideia causou-lhes tanta inquietação, que decidiram matar o homem que regressou e continuar a acreditar na representação da realidade mediante as sombras que produzia a fogueira da cultura daquela comunidade. Esta perspectiva não é ética, uma vez que é do interesse do homem integrar-se na cultura e uma vez que ele tende a dar razão e a justificar as opiniões que já tem sobre os mais variados temas e problemas da realidade, e uma vez que

este faz isso ainda que possa estar cego pela condicionante interna da vontade e da razão que corresponde à cultura e possa, portanto, estar a fugir à verdade e a agir sobre falsos pressupostos, os quais não problematiza e propõe à reflexão e análise aprofundada.

Grupo III

3.1 – Distingue, com base no texto, acontecimento de acção, e intenção de motivação.

Resposta. **Acção** – é uma interferência consciente e voluntária, por parte de um homem, na realidade. A acção supõe a existência de um agente, motivações do agente, intenção do acto, e uma vontade que decide concretizar essa acção. **Acontecimento** – Os movimentos inconscientes e automáticos acontecem, não podendo ser considerados como modos de agir intencionais por parte de um agente consciente. Também são acontecimentos ocorrências sem agente, tal como o facto de ter chovido. Ou seja, um acontecimento é algo que sucede na realidade sem que alguém tenha sido produzido por uma escolha de um sujeito, com consciência da intenção da acção que cumpre e sem motivações, isto é, razões que o queriam levar a cumprir essa acção. No texto os homens não agiram no sentido de explodir o prédio, mas isso sucedeu de outras acções que eles praticaram, sem consciência dos efeitos secundários que desencadeariam, no entanto o rapaz que agride os colegas tinha perfeita noção do que fazia, tendo escolhido agir nesse sentido, isto é, alterando o rumo da realidade através de uma escolha sua.

Um motivo é aquilo que nos leva a desejar concretizar um determinado projecto, ou seja, um acto intencional, isto é, um acto que prevê um objectivo. O rapaz que intencionalmente vai agredir o colega poderia fazê-lo com uma motivação correspondente a um desejo de vingança que não possui, ou pelo prazer sádico de vilipendiar o colega, ou pelo desejo incongruente de concretizar os valores de honra e bondade da sua cultura, ou pelo medo de ser ele o alvo das agressões e pela vontade de ser aceite no grupo social do gang que o pressionou a cometer esta acção.

3.2 – Diz, fazendo referência ao texto, se a presença de uma condicionante externa retira a responsabilidade da acção por parte do agente, do ponto de vista da ética?

Resposta. Não. “Porque posso morrer sou livre”. No fundo, é sempre o individuo que escolhe cometer ou não uma acção. Ninguém pode obriga-lo a comete-la. Por isso mesmo se chama a uma pressão externa, uma condicionante e não uma determinação. A escolha de agredir o colega ao invés de sofrer as consequências possíveis, associadas ao acto de não agredir o colega, foi sempre do sujeito e é ele o responsável por essa escolha.

Grupo IV

4.1 - Indica qual o tipo de condicionante interna da vontade e da razão presente no texto, Histórico-Sociocultural ou Físico-Biológica e Psicológica. Justifica a tua posição

Resposta: Condicionantes físico-biológicas e psicológicas. As condicionantes são físico-biológicas e psicológicas pois falamos das paixões, das emoções e dos instintos. No Marquês observamos a acção do instinto de egoísmo e interesse próprio, o seu desejo e a sua ambição.

4.2 - Explica qual a razão pela qual, segundo Justine, a vontade do Marquês não é autêntica.

Resposta: A vontade do marquês não é autêntica por ser determinada pelas condicionantes físico-biológicas e psicológicas que tinha. Se ele encaminhasse a sua tese ao tribunal da consciência e do coração perceberia que não acredita naquilo que diz, mas que isso são apenas sofismas retóricos que tendem a servir a sua vontade de mentira, isto é, de acreditar no que lhe convém, ou seja, a justificar o porquê da conduta libertina que tem é correcta, interessa justificar a razão de ser defensável aquilo que quer fazer e o estilo de vida que lhe agrada e que leva e não lhe interessa saber se é mesmo verdade ou não. Se ele tivesse consciência de si mesmo e do modo como está constituído, isto é, do modo como as paixões interferem na sua vontade e razão, não se entregaria às acções a que se propõe e que deseja fazer em seu benefício (ficar com a herança da mãe/desembaraçar-se da mãe que o aborrece) por egoísmo.


Grupo V

5 – Explique o problema do determinismo e em que medida Searle continua a apelar à responsabilidade da escolha na acção do indivíduo, afirmando a existência de livre-arbítrio.

Resposta:

Searle afirma que ainda que seja verdadeira a tese do determinismo e que todas as acções estejam, portanto, determinadas, pelas causas que a antecedem, de forma necessária através das leis invioláveis da natureza, a verdade é que no momento em que nós agimos (o que por definição significa que procedemos de forma consciente, tomando uma decisão e deliberando sobre a intenção e os motivos), ainda que a nossa decisão futura não pudesse ter disso outra devido aos factores que nos levaram a escolher uma acção em detrimento de outra, a verdade é que fomos nós a escolher agir e somos nós quem tem a responsabilidade de tomar consciência das condicionantes que em nós operam no sentido de toldar a nossa acção. É sempre o sujeito da acção, o responsável por esta, não podendo este não-agir, pois abster-se de tomar uma acção também é uma acção consciente e deliberada. No fundo o problema do determinismo é desarmado por termos experiência do livre-arbítrio ao escolhermos sempre a nossa acção. Ainda que a tese determinista seja verdadeira, temos a responsabilidade de agir ponderando as nossas motivações e intencionalidade da nossa acção e de tomar consciência das motivações inconscientes que agem sobre nós para que possamos agir de acordo com uma ética e uma vontade pura e livre de constrangimentos internos.

Planificação de Unidade 11º Ano

	Filosofia Plano de Unidade 11ºano Módulo 7 8 aulas de 90 min	Orientadora: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco
---	---	---

Temas	5 – Desafios e Horizontes da Filosofia 5.3 – A Filosofia e o Sentido (opção B) 5.3.1 – Finitude e Temporalidade – A Tarefa de Ser no Mundo
--------------	--

Guião da Unidade	<p>Note-se que este guião da unidade serve de apoio ao professor, não sendo os conteúdos transmitidos com o mesmo nível de complexidade aos alunos, sendo, no entanto, que o roteiro conceptual (que se encontra resumido no início do guião da unidade temática) deverá ser cumprido.</p> <p>Roteiro conceptual:</p> <p>Problema que com o qual iremos abordar o tema: <u>“Qual o caminho para a felicidade?”</u></p> <p>Em primeiro lugar, para responder a essa pergunta, importa perceber como está o homem constituído:</p> <p>1 – O homem está constituído pelo desejo</p> <p>Em segundo lugar, importa perceber como se caracteriza a realidade:</p> <p>2 – A realidade caracteriza-se como sendo <i>devir</i>, isto é, existe temporalidade, transformação e morte.</p> <p>3 – o desejo falha como solução para o problema</p> <p>4 – o amor falha como solução para o problema</p> <p>5 – o problema que a morte coloca ao pragmatismo, colocando-lhe uma petição de sentido que faz ruir as suas bases</p> <p>6 – a disposição de angústia e a derrocada dos alicerces do desejo e da relação subjectiva com a existência</p> <p>7 – as três perspectivas que Pessoa desenha como forma de lidar com a questão do sentido da existência</p> <p>8 – a conclusão de que o caminho para a felicidade não pode passar por uma desvalorização do problema, nem por uma vontade de anuir a uma ilusão</p> <p>9 – concluímos que a felicidade passa necessariamente pelo mundo inteligível, isto é, pela posse de uma resposta perante o sentido da existência, perante a conquista da identidade do próprio sujeito que a procura, e a subsequente posse de um caminho, tábua de valores e projecto de vida (que derivam da posse de uma identidade e de um sentido para a vida).</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>Para responder à pergunta sobre qual o caminho para a felicidade, precisamos de saber como está constituído o homem e como se caracteriza a realidade.</p> <p>Segundo Heidegger o homem está sempre ao serviço de si no mundo. O homem tende a ter uma compreensão categorial dos objectos que lhe são familiares fundada numa configuração que corresponde ao pragmatismo natural do homem, isto é, ao uso que o sujeito lhes pode dar no sentido de “cuidar de si” e do “a haver de ser de si”, ou seja, mediante a correlação que esses conteúdos mantêm com o sujeito e seu bem futuro.</p> <p>Note-se que esta organização categorial caracterizada pelo pragmatismo pode ser interrompida pelo olhar contemplativo e reflexivo próprio de um ponto de vista que pretenda ser objectivo e desinteressado. No entanto, este surge como um corte na temporalidade corrente na existência do sujeito, ou seja, nos casos em que algo falha sabotando o sistema de uso no funcionamento habitual das coisas, como por exemplo, no</p>
-------------------------	--

	<p>caso da impressora não imprimir, o sujeito é obrigado a reflectir sobre a forma como está constituída aquela máquina e a forma como o processo decorre; ou, no caso de algo faltar para que o processo se desenrole, como por exemplo, quando o sujeito quer tocar guitarra mas falta o amplificador, ele é obrigado a contemplá-la melancolicamente; ou, no caso de querer estudar algo cientificamente ou mecanicamente, como no caso da impressora se for engenheiro informático, ou no caso do cientista, que observa a constituição molecular de uma flor. No entanto, como dizíamos, esta perspectiva objectiva tem o estatuto de um mero corte, uma vez que, quando o cientista levanta a cabeça do microscópio, este olha para as flores e pega nelas para as levar à sua namorada, ou quando a impressora volta a funcionar e deixa de ser um monstro incompreensível e temperamental para o aluno preocupado com o prazo de entrega do trabalho e volta a ser só a velha impressora que serve, naturalmente, para imprimir, ou seja, volta a ocupar o papel que lhe pertence.</p> <p>Importa compreender que na análise de Heidegger está implicada a premissa de que o ser nunca é o que é, mas é o que está para ser, ou seja, a transitividade do ser é apenas explicada pelo tempo, é este que faz com que o sujeito esteja sempre lançado para a concretização de projectos futuros e acções banais que são caracterizadas pela presença de motivações e intenções, visando sempre um objectivo futuro. É o tempo que medeia a compreensão da realidade, por parte do sujeito, uma vez que é este que está na base da relação de uso que mantém com os objectos que lhe são familiares e definidos por referência a si mesmo. É importante a ideia de que o sujeito esteja despossuído de si mesmo, isto é, que ele esteja fora de si, desejando coisas que não tem, visando acções que não concretizou e querendo ser algo que ainda não é, e que na maioria dos casos, este não sabe a que corresponde, isto é, na sabe desformalizar esse “por vir” ou “por ser” e saber a que corresponde esse bem futuro que deseja e pretende. Por outras palavras, a sua identidade e projecto pessoal passam por qual o caminho a seguir, qual os valores a defender e quais as qualidades que quer que lhe correspondam e isso tende a não ser objecto de reflexão, uma vez que o sujeito já está a trabalhar ao serviço desse bem futuro, seja ele qual for.</p> <p>Como primeiro passo deste percurso conceptual temos, portanto, o desejo. O homem é constituído por desejo, estando sempre ao serviço de si e sempre em tensão para conteúdos que lhe são externos. O desejo define-se como sendo a presença ideal, no sujeito, de algo que está fora do sujeito, mas para o qual ele tende com vontade de posse ou assimilação, sentindo a sua falta e valorizando-o, sentindo que isso que lhe falta lhe diz respeito, lhe é próprio e sentindo-se incompleto, por isso.</p> <p>O homem tende a não se preocupar com as questões fundamentais sobre a existência, incluindo a questão referente ao seu sentido e ao princípio orientador que o deve guiar na vida. O homem não sente a falta de analisar aprofundadamente a existência e a sua própria natureza e identidade, de modo a que consiga estar na posse de um critério que lhe permita definir o seu caminho e os moldes em que deve percorre-lo, isto é, uma ética pessoal e autónoma, e isto porque a vida não lhe é apresentada como sendo um problema mas como sendo algo de familiar que ele sabe o que é, que ele sabe viver, e que é por demais comum, tendo passado de geração em geração, andando na família há muito tempo e tendo todos os seus amigos uma coisa semelhante. Por outras palavras, o sujeito, que já está a viver há muitos tempo, que tem feito escolhas e tem agido sem sentir ter havido prejuízo de maior e que está na posse de desejos e interesses que pretende realizar no futuro não sente, por isso, grande necessidade de reflectir sobre a vida, ou seja, ele está na relação pragmática que Heidegger descreve e continuará assim até algo falhar, até uma disposição lhe alterar a perspectiva por algum motivo, ou até estudar isso criticamente. Ocupar-se destas questões seria atrasar os seus projectos futuros, para os quais já está lançado.</p> <p>Além do referido, pode dizer-se que a vida tem estilos pré-definidos, a partir dos quais o homem a pode viver. Ortega diz que quando o homem vive des-pre-ocupadamente, ou seja, quando antes de se ocupar com algo, não se pre-ocupa disso reflectindo sobre isso, isto é, analisando e cuidando a forma como agir perante o que estiver em causa, o homem tende a fazer aquilo que considera ser “normal”, isto é, aquilo que considera ser a norma, ou melhor, ser o habitual, ou, por outras palavras, o homem tende a agir como todos as outras pessoas na sua sociedade. Ortega dá um exemplo dizendo que se questionasse um dos seus alunos sobre as razões que o levavam a estar na faculdade a tirar um curso e as razões que o levariam a, mais tarde, arranjar um emprego, estes diriam simplesmente e sem qualquer inquietação: “porque a faculdade é o sitio para onde vão as pessoas que acabaram o liceu, e</p>
--	--

	<p>eu já fiz o liceu. Arranjarei um emprego porque as pessoas precisam de arranjar empregos para viver”, não estando nenhuma das suas escolhas orientadas por uma representação coerente da existência, por uma razão porque valha a pena percorrer esse caminho, por um qualquer critério ou fundamentação, nem por uma qualquer tábua de valores ou cunho pessoal.</p> <p>O perigo de se viver despreocupadamente e sem reflectir sobre as perguntas fundamentais da existência é o perigo que Tolstoi expõe na obra “A morte de Ivan Illich”, a saber, o perigo de que um dia a perspectiva do sujeito se altere após ser obrigado a reflectir sobre a sua vida, atitudes, valores e escolhas, de tal modo que perceba que quem viveu a sua vida, não foi ele próprio, isto é, ele consciente de si mesmo, mas sim, um outro idiota que lhe gastou todo o tempo de vida, agindo em seu nome, mas de forma que ele, a partir do momento em que obteve maior clarividência, considera errada, indigna e da qual se arrepende, desejando ter dado outro rumo à sua vida e visado qualidades diferentes daquelas para as quais a sua acção estava direccionada. A qualquer momento, o homem desprevenido de uma fundamentação para o rumo que segue pode passar a ter horror à sua forma de ser, de agir, à sua história pessoal e a tudo o que popula a sua realidade presente e irreversível. Nesse momento, qualquer felicidade aparente que ele julgasse ter até então se revela ilusória. Note-se que Tolstoi escreve sobre um homem velho para acentuar o carácter trágico desta compreensão por parte do sujeito em relação à irreversibilidade do tempo perdido fora do trilho que nos era devido (essa compreensão tem um carácter trágico na medida em que, por ironia, o sujeito sempre se sentiu livre para conduzir a sua vida de acordo com o entender da sua vontade e deliberação), uma vez que a velhice corresponde à etapa da vida em que o homem nada tem por que esperar, isto é, enquanto que a criança tem no seu horizonte a adolescência, o jovem a idade adulta e os adultos a velhice, esta corresponde ao fim da vida e para Ivan Illich nada mais há a fazer, é tarde demais.</p> <p>Como está, então, constituída a realidade?</p> <p>Heraclito caracteriza a realidade como sendo composta por <i>devir</i>, isto é, pela multiplicidade e mudança. Heraclito dizia-nos que o uno é múltiplo, ou seja, a natureza da realidade, ou melhor, a sua essência, todo o <i>devir</i>, se define através do conflito dos contrários. Assim, as qualidades definidas que nos parecem duradouras só exprimem a superioridade momentânea de um dos lutadores, mas não põe termo à guerra, a luta persiste pela eternidade fora. Existe, portanto uma força que actua na realidade, resultando na constituição de uma forma com qualidades opostas na composição dos entes. Heraclito deu o nome de fogo a essa força e, como interpreta Nietzsche, o que a move é a <i>hybris</i>, ou seja, desejo e a saciedade.</p> <p>Este é o mundo do <i>devir</i>, da transformação e da morte. A realidade está constituída de tal modo que o desejo falhará obrigatoriamente como resposta para o caminho para a felicidade e solução para a posse do sentimento de completude do sujeito que deseja coisas e se sente incompleto, que está fora de si, jogando a sua identidade e vontade naquilo que sente que lhe falta. Esta é a condição humana, temos desejo e necessidade de completude mas de tal modo que esta nunca possa ser alcançada. O homem continua a lançar-se no caminho que o seu desejo lhe ilumina, repetidamente, não percebendo que o desejo lhe fará para sempre sentir-se incompleto. Este é, na verdade, o único projecto constante ao longo da vida do sujeito des-pre-ocupado, ou seja, o único projecto que pode contar repetir-se para sempre, a saber, a componente trágica do desejo, procurando alcançar a saciedade e completude, mas nunca o conseguindo. Podemos dizer que em determinado modo, todos os homens tendem a ser como os romanos que eram conhecidos por apanharem sarna propositadamente pelo prazer de se coçar ou como os romanos que vomitavam propositadamente o jantar para poderem comer mais.</p> <p>O desejo falha como solução pelas seguintes razões: desejamos a posse de algo e existem dois tipos de posse, a saber, a posse de ter coisas (como por exemplo um carro) e a posse de assimilação (ser honrado, por exemplo), e no primeiro caso, a verdade é que sempre que concretizamos um desejo, surge outro, sendo que o prazer da posse se esvazia na temporalidade e não é eterno ou absoluto, e ainda que continuemos afincadamente a desejar aquilo que já temos, renovando o interesse por esse conteúdo, a verdade é que deveríamos ter a consciência de que a qualquer momento podemos perder isso que temos em nossa posse, pois a posse de conteúdos externos depende de factores que nos transcendem, podendo o destino encarregar-se de que uma bigorna caia sobre o carro e que um incêndio lavre a nossa casa (tendo consciência disso, viveremos em permanente</p>
--	--

	<p>inquietação); no segundo caso, isto é, o de assimilação, a verdade é que um homem muda com o tempo, podendo perder determinadas qualidades e ganhar outras, isto é, ser nobre e honrado num momento e cobarde e egoísta noutro.</p> <p>O amor resulta do desejo por outra pessoa, mas este constitui um caso especial, uma vez que dá um sentido para a existência, dado que o interesse por a pessoa amada não se restringe a uma região de interesse ou sentido mas mergulha toda a realidade numa determinada disposição (ou seja, não podemos restringir o amor pela outra pessoa a uma região ou área da vida, como fazemos com a maioria das coisas que desejamos, por exemplo, não podemos dizer que amamos a pessoa amada em horário laboral, ou às segundas-feiras, ou em Lisboa mas não em Sintra, ou apenas às refeições, etc, é um desejo e interesse que trespassa toda a existência, englobando-a numa compreensão que remete para ela, ou seja, este é o mundo dela, dessa pessoa amada, e é isso que lhe dá um valor [à vida] que aparenta ser auto-evidente, a partir dessa perspectiva).</p> <p>No entanto, o que podemos dizer desta forma de desejo que é o amor?</p> <p>Em primeiro lugar devemos admitir que, como Nietzsche diz, amamos o sentimento de amar que determinada pessoa nos desperta e não a pessoa em si, ou seja, amamos o sentimento que ela provoca em nós, isto é, o seu impacto na nossa disposição e sensibilidade. De facto, a relação com a pessoa amada é, ela mesma, mediada por um sentido de proveito-próprio, isto é, de uso inconsciente, e é isso que faz com que valorizemos essa pessoa, ou seja, a razão pela qual ela é tão importante e diferente das outras pessoas é precisamente o facto de essa pessoa conseguir provocar aquele sentimento. É isto que a coloca num círculo de proximidade mais chegado a nós, e faça com que a nossa vida passe mais por ela do que por outras pessoas e conteúdos, e que ela nos diga mais respeito e sejamos mais afectados quando algo lhe acontece.</p> <p>Podemos no entanto estar tão apaixonados e tão dependentes e subservientes do valor supremo que reveste a nossa representação dessa pessoa, como diz Dante ao referir que o verdadeiro amor passa pela vontade de renegação da liberdade e pela perda involuntária de autonomia, numa espécie de anulação do indivíduo perante a devoção a um valor mais elevado que todos os outros, que nos sacrifiquemos repetidamente por ela. No entanto, isso não constitui uma refutação ao egoísmo natural do homem, na medida em que, admitir isso, implica apenas admitir a dimensão do efeito que o outro, pelo qual nos sacrificamos, tem em nós, e o facto de nos custar mais, a nós, vê-la sofrer, do que nos custaria, a nós, ceder perante o nosso interesse pessoal utilitário.</p> <p>Posto isto, ou seja, que o amor nunca é incondicional, importa referir que nunca conhecemos verdadeiramente a outra pessoa, isto é, temos o acesso negado ao seu interior. Como Caeiro diz, apenas sabemos que alguém mora numa casa porque vemos a luz que é emitida da sua janela, pois quando a luz está desligada, isso é uma incógnita. O acesso à pessoa amada é mediado pela representação que o sujeito faz dela e não ela mesma.</p> <p>Podemos dar razões para gostar de alguém (é bonita, honrada, sensível e tem um riso adorável) no entanto existem outras pessoas que possuem essas qualidades e essas pessoas não têm o mesmo efeito sobre nós, ou seja, não amamos os atributos e qualidades anónimas que ela possui, sendo o nosso amor, na sua essência, irracional. Pode mesmo dizer-se que algumas das qualidades que valorizamos, têm apenas valor por serem invocadas por essa pessoa, uma vez que o sujeito pode não apreciar a presença dessas mesmas características no comportamento de outras pessoas com as quais não tem uma relação afectiva tão intensa.</p> <p>A razão pela qual o amor não pode ser uma solução para o caminho para a felicidade passa também pela temporalidade e por esta componente irracional, condicional e mediada por uma imagem ou representação, que descrevemos como sendo próprias à caracterização do amor. Em primeiro lugar, o amor pela pessoa amada pode abandonar o sujeito, ele pode ver a desadequação da sua representação da pessoa amada e a realidade, ou pode abandoná-lo simplesmente, isto é, sem razão aparente, uma vez que o amor é irracional e de carácter disposicional; em segundo lugar, a pessoa amada pode abandonar o sujeito, privando-o da sua presença e entrega; em terceiro lugar, a pessoa amada pode morrer.</p> <p>Como podemos afirmar qualquer sentido perante a existência da morte?</p> <p>A morte torna todos os projectos, toda a vida, num clarão fugaz e inconsequente que não deixa marcas atrás de si (uma vez que tudo o que sobreviver ao sujeito, também acabará por morrer). Este é o problema fundamental para a constituição de um sentido para a</p>
--	--

	<p>existência e para um projecto de vida pessoal. “[a nossa biografia] só tem duas datas, a de nascença e o dia da morte” (Caeiro). Como pode o sujeito continuar a viver, mergulhado no seu pragmatismo natural, se a pressuposição de que faça sentido agir, construir projectos, e fazerem-se coisas, cai, com um desapaixonamento pelo futuro e pela vida que acompanha a consciência da ausência de valor de uma vida desconexa, incoerente, ultimamente inconsequente, e sem sentido.</p> <p>A morte, como diz Raul Brandão, “é estúpida, injusta e cheira mal”, isto é, a morte não respeita um qualquer plano, ela impõe um fim às vidas humanas sem que tenha necessidade de se justificar perante uma petição de sentido, justeza e moral, para com essa acção, ela é arbitrária, irresponsável e impessoal. A qualquer momento a morte nos pode suceder e todos os nossos planos e projectos ficam revogados, fazendo-nos abandonar uma existência sem regras, nem leis, indiferente aos moldes em que conduzimos a nossa acção até esse momento, a vida não recompensa nem castiga ninguém, apenas impõe um fim.</p> <p>No caso da morte da pessoa amada, em que o sentido que o sujeito dá à existência perde o seu lugar na vida, o sujeito é confrontado com esta pergunta fundamental, a saber, qual o sentido da vida e qual a razão que o levaria a continuar a fazer coisas, neste mundo e neste projecto, pelo qual já não tem nenhuma afinidade, uma vez que a pessoa amada morreu e o mergulhou em sofrimento, privação e angústia? O sujeito perde o suporte do pragmatismo e o suporte que aguentava a paixão e interesse pelas coisas, ou seja, já não há espaço para o desejo, e como vimos, este não pode ser reconstituído racionalmente (isto é, não podemos, não gostando de futebol, recriar o gosto por ele através de uma qualquer argumentação, podemos quanto muito descrever em que consiste o evento, mas nunca reconstruir uma relação subjectiva para com ele). O sujeito fica mergulhado na disposição correspondente ao tédio e angústia, que são justificados pelo desejo de recuperar o desejo através de uma resposta sobre qual o seu «para quê?» e qual o seu caminho na vida, isto é, qual a sua identidade, valores, interesses e tudo o mais, o sujeito perde-se na existência e é, como refere Dante num poema amoroso, “como aquele que quer andar, mas não sabe que caminho escolher, nem para onde ir”, sendo ele próprio uma incógnita.</p> <p>Que sentido faz dizer-se que o sujeito não sabe quem é?</p> <p>Existem três sentidos em que podemos dizer que não sabemos quem somos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Referindo-nos às condicionantes internas e inconscientes da vontade e da razão; 2 - Referindo-nos ao facto de não sermos sempre os mesmos ao longo da vida; 3 - Referindo-nos ao problema de o “eu não ser eu, nem outro nem ninguém” como diz Campos, ou seja, “[não] ter eu nem ali... ser vácuo sem si próprio, caos de ser pensado como ser” como designa Pessoa Ortónimo. Não importa neste trabalho aprofundar a fundamentação desse estudo, mas apenas tê-la como premissa e descrição do problema. <p>Acerca do primeiro ponto, é um facto que a nossa vontade e razão, aquela que usamos para deliberar e tomar decisões no dia-a-dia, decidir que valores defender e como dirigir a nossa vida, ela mesma, está condicionada, à partida, por um conjunto de factores que não são fruto da nossa vontade: em 1º lugar temos a Cultura; em 2º lugar as Emoções; em 3º os Instintos; em 4º o Circunstancialismo; e em 5º lugar as Disposições. Levanta-se a questão de até que ponto aquilo que pensamos e acreditamos é, de facto, nosso ou da nossa cultura; até que ponto a nossa maneira de ver o mundo é nossa ou da nossa disposição; até que ponto uma atitude foi do Dr Jekyll ou do Mr Hyde que há em nós; até que ponto somos aquilo que a nossa história pessoal fez de nós e não o que éramos para ter sido; até que ponto sentimos algo ou o estamos a racionalizar e a mentir a nós próprios; e até que ponto desejamos mas não queremos algo (sendo que “querer” e “desejar” podem ser tidos como binómios, num conflito valorativo).</p> <p>Acerca do segundo ponto, o de não sermos sempre os mesmos ao longo da vida, importa sobretudo analisar o seguinte aspecto: nós passamos por várias disposições e somos assaltados por vários sentimentos e vontades, numa tal mudança constante, que perdemos a possibilidade de acreditar num abstracto ou unidade do “eu”. O “eu” torna-se apenas num espectador à sombra que se observa a si mesmo enquanto paisagem, a mudar de cores, vontades, sentimentos e opiniões, fazendo com que apenas a consciência de si (um atributo formal) permaneça, o “eu” seria apenas a sombra dos nossos passos (“Narrei-me a sombra e não me achei sentido.” diz Pessoa O.) - seria apenas “o fio memória que liga a série de contas-entes” – levando todos eles “uma vida aos bocados” como diz Campos, parecendo não haver um sentido que os una.</p> <p>O terceiro ponto está associado às disposições de angústia, tédio, inquietação e</p>
--	---

	<p>desassossego, nas quais o sujeito verdadeiramente coloca o problema de não saber a sua identidade e o seu caminho no mundo. Campos diz eu “nem sei conduzir-me na vida”. O sujeito não deseja nada, não tem propósito nenhum, ele não sabe que caminho seguir, ele está cansado até de sonhar e não tem uma única ideia, sentimento ou opinião que não seja relativizada pela objectividade da razão, isto é, a dor de pensar, alerta para a problematicidade da existência e para a problematicidade inerente à fundamentação de cada tese, opinião ou perspectiva. Ele não é ninguém, foi amputada a sua relação subjectiva com a realidade.</p> <p>O sujeito deseja apenas estar numa disposição diferente daquela, mas como pode isso ser possível? Será possível fazê-lo ignorando a análise que aqui fizemos ou então, decidindo viver numa ilusão semelhante à de Dom Quixote, mas sendo conscientes disso?</p> <p>Veremos as três perspectivas que Pessoa construiu num diálogo intertextual riquíssimo entre elas, com uma breve análise à poesia de Reis, Caeiro e Campos.</p> <p>Reis teme o futuro e a dor que este lhe pode trazer, uma vez que a morte não segue uma moral, plano ou critério e que a temporalidade e a transformação são uma evidência. Por isso procura desapegar-se de toda a realidade, mesmo da pessoa amada, e procura não ter prazeres muito intensos, para fugir da dor. Reis pretende fugir da tragicidade da condição humana, procurando anular o desejo e caindo num epicurismo e indiferença feroz perante a vida.</p> <p>Caeiro propõe destituir o ser de identidade, isto é, a anulação do indivíduo nas sensações e no exercício da incoerência vital na relação estética subjectiva que tem com a realidade, mediada pela aceitação e contentamento. Para ele “pensar é uma doença” e viver sem sentido é uma alegria.</p> <p>Campos experimenta a tese de Caeiro na sua vida e esta não resulta. Depois de Campos se ter lançado como uma fera sobre a possibilidade de curar a sua inquietação com as sensações e afirmar a realidade ainda que injusta, fútil e sem sentido, com o prazer da estética, em forma de arte vivida, depois desse fulgor, “deste auge” (como ele designa), a disposição do desassossego voltam. A existência passa a ser encarada como “um amontoar de coisas vistas” (diz Pessoa O.) sendo a vida “um teatro sem drama ou drama sem teatro” que não tem sentido, que é banal, trivial, que é estúpido, que é pouco, que revolta e cansa, “quem viu um dia viu todos” como diz Santo Agostinho. É preciso haver uma resposta ou então o entusiasmo que a tese de Caeiro granjeia está destinada a esvanecer-se.</p> <p>Admitindo também que ninguém consegue ser feliz “como se fosse verdade que...”, nem mesmo os loucos, resta concluir que o caminho para a felicidade terá de passar pela posse da verdade.</p> <p>Não há forma de vencer a consciência da volemidade e incoerência e absurdo que suporta a perspectiva habitual do sujeito, ocupado, pragmático e des-preocupado para com a petição de sentido à existência. Na verdade, o homem ama de tal forma a verdade que, por vezes, deseja que seja verdade aquilo que deseja que ser verdade, ou seja, o suporte da vontade de mentira, tal como Nietzsche a aponta, isto é, como sendo parte fundamental da natureza do homem e da sua relação com o conhecimento e argumentação, prende-se com o facto de o homem não querer admitir nunca que está a optar pelo caminho oposto ao que corresponde aos valores em que acredita e às teses que defende. O homem deseja a verdade ainda quando prova que deseja o utilitarismo e a mentira, e não um conhecimento objectivo e crítico da realidade, que desemboque numa moral rígida argua e penosa.</p> <p>Assim, o homem que habitualmente vive disperso por regiões de interesse desconexas, como que a viver uma vida aos bocados num manto de retalhos que é a sua história de vida, procura agora “uma ideia pela qual se possa viver e morrer”, ou seja, um critério devidamente fundamentado que unifique todo o seu projecto de vida e lhe dê um propósito que o satisfaça, isto é, que o faça sentir-se completo e na posse da possibilidade de concretização da sua identidade, isto é, de si mesmo.</p> <p>É preciso encontrar um sentido, e já vimos que não o conseguimos fazer, em honestidade intelectual, na “lida insana” ao serviço de si mesmo neste mundo corpóreo que corresponde à morte e temporalidade. Temos de procurar um sentido no plano inteligível, isto é, num plano de reflexão abstracta e conceptual onde se procure definir a essência dos vários conteúdos que constituem objecto de estudo e conhecimento, de tal modo, que nos possamos orientar entre eles, dentro de um mapa que corresponde a uma representação geral fundamentada, credível e coerente da realidade.</p>
--	--


	Caso o sujeito pretenda ignorar esta solução para a questão do caminho para a posse da felicidade, isto é, caso ele não queira resolver o problema da sua identidade, afirmar uma tábua de valores autónoma, uma moral de disciplina perante esses valores, e definir um projecto de vida fundado na sua posição face ao sentido da existência, o que pode, a qualquer momento acontecer, é o mesmo que acontece à personagem Ivan Illich, como vimos, uma vez que ele não estará a ser ele mesmo, mas a agir intuitivamente e despreocupadamente, sem nunca ter reflectido e averiguado a sua concordância efectiva para com a conduta que leva e caminho que percorre.
Conteúdos	1 – Temporalidade e devir 2 - Desejo 3 - Disposições 4 - Finitude
Objectivos Gerais	1, 2, 3, 4 - Reconhecer a Filosofia como espaço de reflexão interdisciplinar 1, 2, 3 4 - Identificar as principais áreas e problemas da Filosofia
Objectivos Específicos	1, 2, 3, 4 - Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado. 1, 2, 3, 4 - Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores 1, 2, 3, 4 - Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, 1, 2, 3, 4 - Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal
Competências	1, 2, 3, 4 - Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa
Conceitos Gerais ou Transversais	Absoluto/relativo Aparência/realidade Causalidade/finalidade Compreensão/explicação Essência/existência Finitude/infinitude Identidade/contradição Particular/universal sensível/inteligível Sentido/referência ser/devir Transcendente/imanente
Conceitos Específicos Nucleares	Morte Desejo Amor Disposição Vida Círculos de proximidade Autenticidade Pragmatismo Máscara
Estratégias/ Actividades	Leitura e comentário ao poema do Auden, “ <i>Funeral Blues</i> ”, no qual se faz um retrato arrepiante de uma perspectiva qual ruíram todos os pilares de não-

& Materiais	<p>indiferença para com o mundo, estando mergulhado numa disposição de angústia e inquietação extrema, não tendo um sentido e estranhando quem o julga possuir. Leitura em aula dos seguintes poemas de heterónimos Pessoaanos: “<i>Vem sentar-te comigo Lúdia, à beira do rio</i>”, “<i>Se eu morrer novo sem poder publicar nenhum livro</i>”, “<i>Lisbon Revisited (1926)</i>”, de modo a retratar as três perspectivas que Pessoa concebe como formas de lidar com a questão do sentido da existência. Leitura em aula dos seguintes poemas de Álvaro de Campos: “<i>Ode Triunfal</i>” e “<i>Lisbon Revisited (1923)</i>”, com o intuito de ilustrar o modo como as disposições alteram por completo a perspectiva do sujeito, isto é, a sua identidade, crenças, teses, desejos, sentimentos, propósito, etc.</p> <p>Enumeração e exposição, no quadro, dos objectivos da aula sob a forma de perguntas às quais o aluno deverá saber responder no final da aula, ou então, sentir necessidade de pedir esclarecimento cabal antes desta terminar.</p> <p>Exigir a apresentação de um relatório da aula anterior, no início de cada aula, por parte de um aluno, seguindo a ordem numérica no livro de ponto.</p> <p>Sistema de perguntas-resposta e perguntas sobre as respostas dadas, no uso do método dialógico. Deste modo os alunos manter-se-ão envolvidos na aula, procurando sempre alcançar a resposta a uma pergunta relacionada com o tema da aula, progredindo deste modo no encadeamento lógico do raciocínio que está a ser desenvolvido e que resultará no esclarecimento dos conteúdos apresentados e na aquisição dos fundamentos de uma tese ou na formulação das questões relacionadas com um determinado problema filosófico.</p> <p>Exposição Oral da matéria por parte do professor.</p>
------------------------	--

Bibliografia e Filmografia (de apoio ao professor)	<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nietzsche - <i>Ecce Homo</i> - Nietzsche - <i>Crepúsculo dos ídolos</i> - Nietzsche - <i>A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos</i> - Heidegger - <i>Being and Time</i> - Shopenhauer - <i>The World as Will and Representation</i> - Ortega y Gasset – <i>Que É Filosofia?</i> - Ortega y Gasset - <i>Ideas E Creencias</i> - Aristóteles - <i>Metafísica</i> - Leibniz – <i>Discurso de Metafísica</i> - Platão - <i>A Apologia de Sócrates</i> - St. Agostinho – <i>Confissões</i> - Ricardo Reis – <i>Prosa</i> - Ricardo Franco – <i>O Incompreendido Mestre Caeiro: e o problema da subjectividade objectiva na lucidez angustiante de Pessoa</i> - (publicação ainda no prelo) <p>Textos de Ficção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolstoi – <i>A Morte de Ivan Illich</i> - Tchekhov – <i>Tio Vânia</i> - Mishima - <i>Hanjo</i> <p>Textos de Poesia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dante - <i>Vida Nova</i> - Fernando Pessoa - <i>Ficções do Interlúdio</i> - Auden - “<i>Funeral Blues</i>” - José Régio – “<i>Alta Comédia Misteriosa</i>” <p>Filmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O Tigre e a Neve</i> de Roberto Benini
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Sétimo Selo</i> de Ingmar Bergman - <i>Blade Runner</i> de Ridley Scott - <i>Thief</i> de Michael Mann - <i>Dois Destinos</i> de Brett Ratner - <i>Paycheck</i> de John Woo - <i>O Destino do Sr Sousa</i> de João Constâncio - <i>O Clube dos Poetas Mortos</i> de Peter Weir - <i>The Truman Show</i> de Peter Weir - <i>Tabu</i> de Miguel Gomes - <i>O Regresso de Henry</i> de Mike Nichols - <i>Amadeus</i> de Milos Forman
--	--

Avaliação/ competências a avaliar	<p>1 – Teste Sumativo</p> <p>2 - Relatório individual da aula anterior</p>	<p>1- Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Utilizar adequadamente o vocabulário filosófico.</p> <p>1 - Formular clara e correctamente os problemas filosóficos e mostrar por que razão tais problemas são importantes</p> <p>1 - Elaborar exposições correctas e articuladas de ideias.</p> <p>2 - Conhecer o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; Utilizar adequadamente o vocabulário filosófico.</p> <p>2 - Capacidade linguística de Analisar textos ou comunicações; Sintetizar textos ou comunicações; Interpretar textos ou comunicações; Elaborar exposições correctas e articuladas de ideias.</p>
--	--	--

	<p>Escola Secundária da Ramada</p> <p>Teste referente ao módulo: “A Filosofia e o Sentido”</p>	<p>Disciplina: Filosofia 11º ano Orientadora: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco</p>
---	---	---

Grupo I

<p>O que há em mim é sobretudo cansaço Não disto nem daquilo, Nem sequer de tudo ou de nada: Cansaço assim mesmo, ele mesmo, Cansaço.</p> <p>A subtileza das sensações inúteis, As paixões violentas por coisa nenhuma, Os amores intensos por o suposto alguém. Essas coisas todas - Essas e o que faz falta nelas eternamente -; Tudo isso faz um cansaço, Este cansaço, Cansaço.</p> <p>Há sem dúvida quem ame o infinito, Há sem dúvida quem deseje o impossível, Há sem dúvida quem não queira nada - Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles: Porque eu amo infinitamente o finito, Porque eu desejo impossivelmente o possível, Porque eu quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser, Ou até se não puder ser...</p> <p>E o resultado? Para eles a vida vivida ou sonhada, Para eles o sonho sonhado ou vivido, Para eles a média entre tudo e nada, isto é, isto... Para mim só um grande, um profundo, E, ah com que felicidade infecundo, cansaço, Um supremíssimo cansaço. Íssimo, íssimo. íssimo, Cansaço...</p> <p style="text-align: right;">Álvaro de Campos</p>	<p>Se eu morrer novo, sem poder publicar livro nenhum Sem ver a cara que têm os meus versos em letra impressa, Peço que, se se quiserem ralar por minha causa, Que não se ralem. Se assim aconteceu, assim está certo.</p> <p>Mesmo que os meus versos nunca sejam impressos, Eles lá terão a sua beleza, se forem belos. Mas eles não podem ser belos e ficar por imprimir, Porque as raízes podem estar debaixo da terra Mas as flores florescem ao ar livre e à vista. Tem que ser assim por força. Nada o pode impedir.</p> <p>Se eu morrer muito novo, oiçam isto: Nunca fui senão uma criança que brincava. Fui gentio como o sol e a água, De uma religião universal que só os homens não têm. Fui feliz porque não pedi cousa nenhuma, Nem procurei achar nada, Nem achei que houvesse mais explicação Que a palavra explicação não ter sentido nenhum.</p> <p>Não desejei senão estar ao sol ou à chuva - Ao sol quando havia sol E à chuva quando estava chovendo (E nunca a outra cousa), Sentir calor e frio e vento, E não ir mais longe.</p> <p>Uma vez ameí, julguei que me amariam, Mas não fui amado. Não fui amado pela única grande razão - Porque não tinha que ser.</p> <p>Consolei-me voltando ao sol e a chuva, E sentando-me outra vez a porta de casa. Os campos, afinal, não são tão verdes para os que são amados Como para os que o não são. Sentir é estar distraído.</p> <p style="text-align: right;">Alberto Caetano</p>
---	--

1 – *Diz* em qual dos três tipos de idealistas descritos por Campos, no poema transcrito na folha de teste, se enquadraria Caeiro e *explica* a razão pela qual Campos não consegue ser como ele.

2 – *Explicita* em que medida o pensamento presente no poema de Caeiro constitui uma tomada de posição face ao problema da inexistência de sentido para a vida, face à dor, morte, imprevisibilidade do futuro, e incapacidade de tranquilizar o desejo que nos faz sentir incompletos ao longo da existência.

3 – *Explica* em que medida o desejo é algo de problemático na análise da existência.

4 – *Diz* o que são círculos de preocupação e *Indica* a razão pela qual a morte da pessoa amada pode ter tão graves consequências como as ilustradas no poema “Funeral Blues” analisado na aula.

Grupo II

Lê o seguinte texto e faz-lhe referência nas tuas respostas, sempre que considerares vantajoso.

Tio Vânia - Eu tenho agora 47 anos. [...] Se você soubesse a minha raiva! raiva por ter perdido o meu tempo assim tão estupidamente, quando poderia ter tido tudo. Como a velhice agora me recusa, passei a noite em claro!

Sonia – Tio Vânia, que chato!

Vasilyevna - Parece que você culpa as suas convicções anteriores, por ter perdido o tempo [...]

Elena - A verdade é que o tempo hoje está bonito. Não faz muito calor ...

Tio Vânia – Sim, está um belo dia para alguém se matar.

[...] Tio Vânia – Não, eu não me calo! (aproximando-se do Professor) Espere! Eu não ainda não acabei!

Você estragou-me a vida! Eu não vivi! EU NÃO VIVI! ... Por causa do senhor eu perdi os meus melhores anos! Você é o meu pior inimigo!

[...] Tio Vânia - (cobrindo o rosto com as mãos) Que vergonha! ... Se você soubesse que vergonha é a minha! ... Este agudo sentimento de vergonha não pode ser comparado com qualquer dor. É insuportável! (Balançando a cabeça sobre a mesa.) O que sou eu? ... O que fazer?

Astrov - Nada.


Tio Vânia - Diga-me alguma coisa! Oh meu Deus! Eu tenho 47 anos e, supondo que viva até aos 60, tenho uma década pela frente. É... É... É MUITO TEMPO! Muito! Como é que vou viver estes 13 anos? [...] O que fazer? ... Como passar o tempo? Oh! Oh, se eu pudesse viver o resto da minha vida num novo caminho! Acordar com uma calma sensação de manhã clara, começando a viver novamente com todo o passado esquecido e dissolvido como fumaça! (Chorando) iniciar uma nova vida!

Excerto de *Tio Vânia* de Anton Tchekhov

5 – *Explica* porque é que o mais das vezes a questão do sentido da vida não nos assalta como algo de problemático.

6 – *Explica* em que sentido é que se pode falar na possibilidade de inexistência de sentido para a vida.

7 – *Comenta* a importância de o homem se confrontar com a sua mortalidade e pensar no sentido da sua vida.

	Escola Secundária da Ramada Teste referente ao módulo: “A Filosofia e o Sentido” MATRIZ e CORRECÇÃO	Disciplina: Filosofia Orientadora: Ana Bela Braga Estagiário: Ricardo Franco
---	--	--

Matriz:

Cotação	Questão	Objectivos e Competências
2	1	<i>Reconhecer</i> se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver; <i>Mostrar</i> se uma teoria levanta novos problemas; <i>Analisar</i> textos; <i>Interpretar</i> textos.
3	2	<i>Identificar</i> os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram; <i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Reconhecer</i> se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver; <i>Mostrar</i> se uma teoria levanta novos problemas; <i>Analisar</i> textos; <i>Interpretar</i> textos.
3	3	<i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Mostrar</i> por que razão tais problemas são importantes; <i>Distinguir</i> problemas filosóficos de problemas não filosóficos.
3	4	<i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Mostrar</i> por que razão tais problemas são importantes; <i>Conhecer</i> o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; <i>Utilizar</i> adequadamente o vocabulário filosófico.
2,5	5	<i>Identificar</i> os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram; <i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Conhecer</i> as críticas tradicionais que são sobre a perspectiva comum, na abordagem a determinado problema; <i>Analisar</i> textos; <i>Interpretar</i> textos.
2,5	6	<i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos; <i>Reconhecer</i> e <i>explicar</i> teorias filosóficas; <i>Utilizar</i> argumentos filosóficos clássicos e comuns; <i>Conhecer</i> o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica; <i>Utilizar</i> adequadamente o vocabulário filosófico.
4	7	<i>Mostrar</i> por que razão um determinado problema filosófico é importante; <i>Propor</i> argumentos novos; <i>Elaborar</i> exposições correctas e articuladas de ideias; <i>Distinguir</i> problemas filosóficos de problemas não filosóficos.
Total: 20 valores		

Correcção:

1 - *Diga* em qual dos três tipos de idealistas descritos por Campos, no poema transcrito na folha de teste, se enquadraria Caeiro e *explique* a razão pela qual Campos não consegue ser como ele.

Resposta: Caeiro encontrar-se no tipo de idealistas que não desejam coisa nenhuma. No entanto Campos não consegue ser da mesma forma devido à sua disposição, que o próprio identifica como sendo de profundo e angustiante “cansaço”. Nada o prende à existência, nada o motiva, nada o alegra, não se identifica com coisa nenhuma, isto é, nada lhe diz respeito. Campos, não se conforma com a existência, não se conforma com a realidade que pensa não ter sentido algum, dizendo, no poema, que tudo é “inútil” que tudo é “por coisa nenhuma”, ele é mergulhado numa disposição tal que lhe retira o propósito e o desejo de viver. “não é um cansaço disto ou daquilo” é um cansaço absoluto que tem que ver com a ausência de sentido.

2 - *Explicita* em que medida o pensamento presente no poema de Caeiro constitui uma tomada de posição face ao problema da inexistência de sentido para a vida, face à dor, morte, imprevisibilidade do futuro, e incapacidade de tranquilizar o desejo que nos faz sentir incompletos ao longo da existência.

Resposta: Caeiro procura responder à inexistência de sentido para a existência com um desprendimento total perante a vida. Caeiro procura aceitar a realidade tal como ela for, isto é, aceitar o destino sem qualquer relação emocional com ele e sobretudo sem expectativas relativamente à realidade (o que implica anular o desejo). Deste modo, Caeiro procura rejeitar qualquer projecto de vida, qualquer futuro para si mesmo, e concentrar-se na fruição do momento presente, nas suas sensações e na sua sensibilidade poética, rejeitando a expectativa e desejo de qualquer futuro em específico e sobretudo rejeitando qualquer problematização da existência através de reflexão filosófica, advogando a aceitação do facto de estarmos aqui como uma bênção que se justifica pelo prazer estético a cada momento. Nos momentos em que o destino lhe trazer dor, ele aceitá-la-á sem resistir, com a consciência de que ela será algo de passageiro, de que lhe aumentará a sensibilidade estética e de que esta não é nem justa, nem injusta, mas que apenas é, e tem de ser aceite com tranquilidade. Portanto, a resposta quanto à inexistência de sentido para a vida passa por um desprendimento completo face à vida e um desinteresse perante a possibilidade de a vida fazer sentido.

3 - *Explique* em que medida o desejo é algo de problemático na análise da existência.

Resposta: O desejo é algo de problemático na medida em que, tal como Caeiro pensou, o desejo é trágico na medida em que nos abre, irremediavelmente, as portas da dor, dado que não controlamos o destino. O desejo, em si mesmo, é problemático na medida em que o homem se define a si mesmo, isto é, a sua identidade, através daquilo que deseja e daquilo com que se identifica, sendo que, o homem nunca se sente completo até possuir aquilo que deseja, sentirá que algo está em falta para que possa alcançar a felicidade e estar pleno e tranquilo. Enquanto o homem não possui aquilo que deseja, sofre, se o homem não conseguir possuir aquilo que deseja, sofrerá, mas se conseguir possuir o que deseja, sofrerá também, na medida em que sabe que a qualquer momento pode perder o que deseja, ou que essa coisa que deseja poderá ser destruída e aniquilada. O homem nunca possui um objecto, uma vez que o destino pode agir no sentido de que elas sejam destruídas ou nos sejam roubadas. As qualidades humanas que o

homem deseja possuir, estão sujeitas à temporalidade, na medida em que o homem muda com o tempo, assim como muda a sua representação da realidade e de si mesmo e a representação que os outros têm de si. E a pessoa amada nunca é possuída, podendo deixar de nos amar, apaixonar-se por outro ou morrer. Em suma, o desejo é problemático na medida em que o homem nunca se sente completo, uma vez que após um desejo virá outro – e isto levanta sérios problemas filosóficos e religiosos quanto à felicidade, sentido da existência e natureza humana – e porque “a qualquer momento tudo pode suceder, que tudo mude”, isto é, o desejo e a temporalidade são ingredientes para a tragicidade da condição humana.

4 – *Diga* o que são círculos de preocupação e *Indique* a razão pela qual a morte da pessoa amada pode ter tão graves consequências como as ilustradas no poema “Funeral Blues” analisado na aula.

Resposta: Os círculos de preocupação são desenhados figurativamente em torno do sujeito, de tal modo que a sua proximidade ou distância signifique a relação subjectiva que o sujeito mantém com esses conteúdos. A proximidade indica que o sujeito se revê nesses conteúdos e que a sua vida passa mais por esses conteúdos do que por outros, isto é, esses conteúdos são fundamentais para o desenrolar da sua existência. De uma pessoa morrer num país muito distante, o sujeito considera normal e em nada o afecta, uma vez que compreende, conceptualmente, que todos os homens morrem, no entanto se um amigo seu morrer, sofrerá imensamente, como se uma pedra entupisse o canal de uma artéria, uma vez que a sua vida e a sua subjectividade passava mais por dentro do círculo em que o amigo está inserido, do que por qualquer outro. Deste modo, a morte da pessoa amada provoca uma disposição de angústia que faz ruir os pilares de interesse em que o sujeito assenta a sua vida. De facto, o sujeito é incapaz de representar a existência sem a pessoa amada, uma vez que a pessoa amada era a razão da sua existência, isto é, funcionava como o princípio orientador do seu dia-a-dia e toda a realidade girava em função dessa pessoa que era desejada acima de todos os outros conteúdos na existência e que provocava uma disposição feliz. A partir do momento em que a disposição rui, o sujeito é incapaz de reconstruir racionalmente o interesse pelas coisas. O sujeito agora não tem paciência para ver futebol ou ir ao supermercado e a ideia de viver angustia-o, e não pode reconstruir a representação anterior que fazia da realidade racionalmente.

Grupo II

5 – *Explique* porque é que o mais das vezes a questão do sentido da vida não nos assalta como algo de problemático.

Resposta: O mais das vezes o homem é orientado na existência apenas por uma perspectiva pragmático. O homem que não pára para analisar a existência é levado pela vida fora num caminho em que tem de cumprir muitas tarefas e em que tem muitas distrações sociais e lúdicas. Além do mais, o homem não sente necessidade de reflectir na existência (esta apreche-lhe inclusivamente como uma perda de tempo e um obstáculo em relação à consecução dos seus

objectivos) uma vez que o homem possui já muitos desejos que persegue e tem já um conjunto de valores que o orientam na sua existência (embora não tenham sido alcançados através de uma reflexão autónoma e crítica). O homem que já viveu bastante tempo até chegar à idade adulta e que tem agora muitos projectos e desejos para alcançar, não vê por que razão deverá agora perder tempo a reflectir em problemas que não o vão ajudar a alcançar esses objectivos. No entanto, esses objectivos são desconexos e, o mais das vezes, arbitrários (na medida em que são fixados pelo desejo volátil), uma vez que não são incorporadas tendo o critério de um projecto de vida.

6 - *Explique* em que sentido é que se pode falar na possibilidade de inexistência de sentido para a vida.

Resposta: O homem não possui um propósito fixado no seu ADN tal como as abelhas ou as formigas. O seu destino está em aberto e ao critério do livre-arbitrio. No entanto, a morte acaba com todas as vidas humanas sem um qualquer critério, do mesmo modo que o destino parece ser indiferente aos projectos e motivações dos homens. Além do mais, os limites do conhecimento humano impedem o homem de alcançar um conhecimento pleno sobre a filosofia primeira, a metafísica.

7 – *Comente* a importância de o homem se confrontar com a sua mortalidade e pensar no sentido da sua vida.

Resposta: A importância de o homem se confrontar com a sua mortalidade é extrema. O Homem necessita de perceber que a sua vida lhe escapa por entre as mãos e de fixar um projecto de vida pessoal que seja autêntico, isto é, que seja de acordo com a sua natureza e verdadeiros valores (aos quais o homem chega através de reflexão sobre os problemas filosóficos e através de pensamento autónomo e crítico) devendo procurar entrar nesse caminho de autenticidade, no qual pusesse critérios para hierarquizar valores e prioridades. Tal como está referido no excerto de Tio Vânia, este percebe que não viveu a vida e que a desperdiçou num caminho que não o orgulha, de todo, e que o revolta e angustia com a consciência que perdeu todo o seu tempo fora do caminho que era o seu, culpando “as suas convicções anteriores, por ter perdido o tempo”. Caso Vânia tivesse reflectido sobre o projecto de vida que verdadeiramente queria optar, todo o tempo de vida que lhe restava seria pouco, toda a sua existência seria uma corrida em vista a executar os seus objectivos ou então uma caminhada orgulhosa de quem foi fiel aos seus princípios e valores, no entanto, fora desse caminho, os dez anos que lhe restam são vistos como “muito tempo!”, uma tortura num andar vagaroso de vergonha por ter gasto a vida à luz de ideias e valores que já não são os seus e nos quais nunca reflectiu a sério.